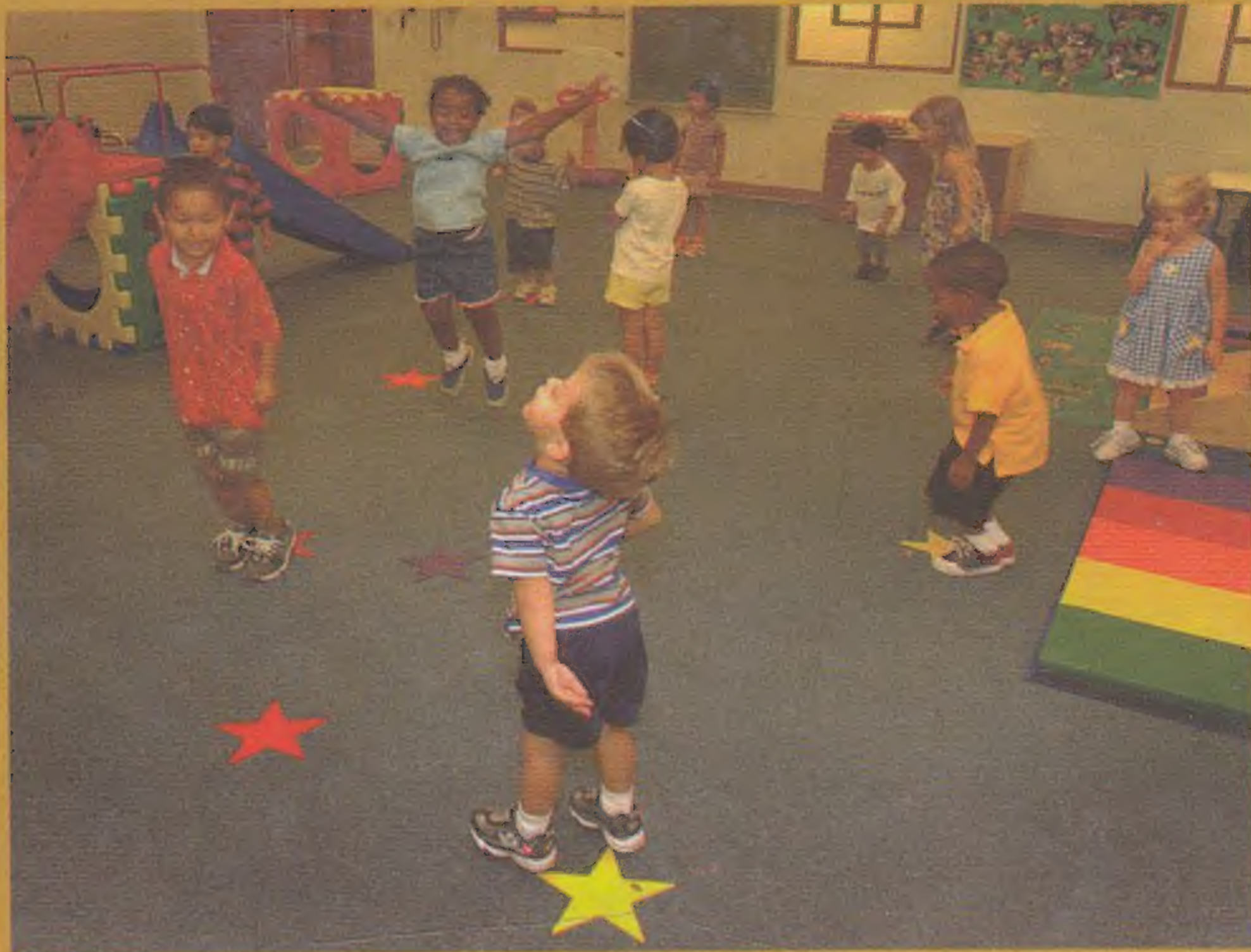


تُحصين الأطفال ضد العجز المنعظم

(رؤى تربوية)



دكتور

صباح قاسم الرفاعي

كلية التربية للبنات - جامعة الملك عبد العزيز
المملكة العربية السعودية

دكتور

الفرحاتي السيد محمود

المركز القومي للإمتحانات والتقييم التربوي - القاهرة
جمهورية مصر العربية



دار الجامعة الجديدة

تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم
(رؤى تربوية)

تخصين الأطفال ضد العجز المتعلم

(رؤى تربوية)

دكتورة

صباح قاسم الرفاعى
كلية التربية للبنات ، جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

دكتور

الفرحاتى السيد محمود
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي القاهرة
جمهورية مصر العربية

٢٠٠٩

الناشر

دار الجامعة الجديدة للنشر

٣٨ شارع سوتير - الأزاريطه - الإسكندرية ت ٤٨٦٨٠٩٩

E-mail.:darelgamaaelgadida@hotmail.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين الذي خلق الإنسان وهداه النجدين، والذي ندعوه دوماً أن يلهمنا رشدنا، وأن يهدينا إلى سبيله القويم، وطريقه المستقيم، وأن يصلح لنا في ذرياتنا إلى يوم الدين. والصلاة والسلام على محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد

تعد الطفولة من نعم الخالق على الإنسانية، فمن أجلها يرحمنا الله . فالأطفال ملائكة في الأرض، وبهجة الحياة عند الوالدين، وزينة الدنيا . أمل كل زوجين، ومستقبل كل أبوين، وامتدادنا على مر الدهور والأحقاب؛ بهم يحفظ الله الإنسانية من الزوال . يأنس الأب والأم إليهم، وحتى تحقق الطفولة مأربها لأبد وأن نكون لهم أرضاً ذليلة، وسماً ظليلة، وأيدينا عليهم حانية، وصدورنا لمطالبهم رحيبة، وأموالنا عليهم منفقة ولأجلهم موحدة، ولمستقبلهم مرصدة . وأقلامنا لهم كاتبة وإليهم ناقله، وصحفنا عليهم مقروءة . وحتى تكون قلوبهم بنا متعلقة وأنظارهم إلينا ناظرة لأبد وألا نغفل ما لهم من حق علينا في الرعاية والعناية والتربية والصحبة والملازمة والمتابعة والتقويم والتقييم، ودفعهم للأمام في الخير، ومنعهم عن الشر، ووقايتهم من الأخطار المحدقة والأعمال الموبقة، وتنشئتهم على الحب والانتماء والتعاون .

والطفولة صانعة المستقبل إذا وفرنا لها كل ما يمكنها من تحمل المسؤولية والقيادة بنجاح ضمناً مستقبلاً مطمئناً لأفرادها في تكوينهم، معافين في صحتهم النفسية، في ظل النظم القائمة في المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده ومن أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع وتطوره، هو كيف وكم الاهتمام بدراسة الطفولة، لأنها في الواقع اهتماماً بمستقبل الأمة كلها، فإعداد الأطفال والاهتمام بهم يعد - في الواقع - اهتمام بالمجتمع ككل لأنهم شباب الغد، وعلى أكتافهم سيقع عبء بناء المجتمع وضمان حريته واستقلاله، وهم الصورة المستقبلية للمجتمع ومرآته، والعنصر الأساسي لتقدمه ورقية.

ومن ثم فإن الواجب علينا عمله فى سعينا لرعاية الأطفال وتحسينهم ضد موترات ومنغصات الحياة، وكذا السياق المحيط بهم، أن نعرف كيف نستمتع بأطفالنا، وأن نتأكد بقدر ما نستطيع من محيطهم بأنه السياق الذى يستطيعون فيه تأمل الحياة كما يرونها، لا يشوهها قيودنا وأوامرنا لهم، فنحن لم نعد نضع لهم القانون ونحاسبهم، بل نريد أن نقوم بدور الشخص الذى يرافقهم فى رحلة الحياة، كما أن الوقت قد حان لكى نعرض أمامهم تراث خبرتنا، وأن نأخذ منهم نظير ذلك جدة خيالهم السليم وصحتهم النفسية السوية، وإذكاء عملياتهم العقلية المعرفية، فهذه هى جودة العلاقة بين الطفل والراشد، تبادل الخبرة التى يقتبس فيها أحدهما بعض الإلهام من الآخر .

بيد أن درجة الاستمتاع التى نحصل عليه من أى شئ تتوقف أولاً على مدى فهمنا لهذا الشئ، فقد نحب الموسيقى ولكن استمتاعنا بها يزيد زيادة كبرى إذا فهمنا شيئاً عن الفرقة الموسيقية، أو عن تشكيل اللحن الموسيقى الذى نسمعه، ولا شك أننا لا نستطيع التمتع بأطفالنا إلا إذا فهمنا شيئاً عنهم، وقد لا يكون علاج أو تعديل سلوكهم غير السوى أقل عسراً حين نفهم بواعثه، ولكنه يصبح أكثر معنى، ومن ثم معالجته، أو علاجه بروح أوفر هدوءاً، وربما بنتيجة أكثر توفيقاً، وسوف ندرك أن الدافع الى هذا السلوك ليس " الشر الخالص " أو " الشقاوة المحضة " وما إلى ذلك من التعبيرات التى لا تحمل أى معنى، والتى تكشف عن عجزنا عن فهم ما يحدث، ونستطيع على الأرجح حل المشكلة لأننا عرفنا جيداً الدوافع الحقيقية التى وراءها .

ويؤكد الكتاب بقوة على أن أساس التحول العاطفى والاجتماعى لا يكمن فى تغيير تفكيرك، ولكن يكمن فى التغيير المباشر لكيفية شعورك بنفسك وبالأخرين وبالعالم، وكيفية حدوث هذه العملية العاطفية ترد مناقشتها فى فصول هذا الكتاب، وأول خطوة فى هذه العملية وأهمها تتمثل فى إيجاد الأمن، وانطلاقاً من هذا الأساس يمكنك أن تبدأ

بالإجراءات المناسبة التى تضعك على الطريق نحو النضوج والإنجاز
الأكبر - رحلة سعيدة مع قراءة هذا الكتاب .

والكتاب الحالى هو الكتاب الأول من سلسلة علم النفس الإيجابى
،والذى سوف يقدمها المؤلف الأول للمكتبة العربية، ويستعرض هذا
الكتاب رؤى تربوية قائمة على فلسفات متباينة لتحسين الأطفال ضد
العجز المتعلم على النحو التالى :

- إعادة البناء المعرفى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- إعادة العزو السببى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- التحكم المدرك وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الدافعية للتعلم وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- التقويم التربوى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الاعتداد بالذات وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .
- الممارسات الوالدية وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم .

ويعد هذا الكتاب جهداً بشرياً متواضعاً، ومحاولة أولية يمكن أن
تتبعها محاولات أخرى، ولا يدعى الكتاب الكمال أو الاستيعاب الكامل،
ولا يدعى أنه يقدم إجابة لكل مشكلة، إذ ليس لدراسة الأطفال نهاية، ذلك
أن نمو الشخصية الذى يبدأ بمولد الطفل لا يقف عند حد، ولا يمكن أن
تكون هناك إجابات صحيحة، لأن كل إجابة تتوقف على الطفل، وعلى
الشخص الكبير الذى يتعهده فى ذلك الوقت. وعلى السياق التربوى
ونتمنى أن تكون محاولتنا القادمة أكثر اتساعاً وعمقاً .

والله من وراء القصد، وهو يهذى السبيل

د . الفرحاتى السيد محمود

د . صباح قاسم الرفاعى

القاهرة فى ٢٠٠٨/١١/٢ م

الفصل الأول

العجز المتعلم

"البدايات والتأصيل النظري"

مقدمة

منذ أربعين سنة خلت حدثت تغيرات كبيرة في كيفية تفسير العلوم الاجتماعية للسلوك، حيث كان يفترض في ذلك الوقت أن الناس محصلة البيئة التي يعيشون فيها، وبات التفكير السائد أن السلوك الإنساني للناس هو نتيجة لما " تدفعهم " إليه دوافعهم الداخلية أو " تجذبهم " إليه الأحداث الخارجية، وأقرت جميع النظريات بهذا الافتراض، وهو تأثر الناس جميعاً بالدوافع الداخلية والأحداث الخارجية .

ويتمثل ذلك مع تفسير دوافع السلوك بالحاجات في علم النفس المعاصر، والذي يفترض أن المثيرات الخارجية والداخلية تثير حاجة والحاجة تثير دافعاً، والدافع يترجم إلى سلوك وسيلي لتحقيق الأهداف التي تشبع الحاجة، ولا يمكن فهم الناس والتنبؤ بسلوكياتهم، أو حتى التحكم فيها، إلا إذا عرفنا دوافعهم والحاجات التي تشبعها. على سبيل المثال يعتقد تلاميذ فرويد Freud أن الصراعات التي لم يتم حلها في مرحلة الطفولة هي أساس سلوك الكبار، وأن الاكتئاب قد يكون عبارة عن نتاج صراعات الطفولة التي تظل دون حل، كذلك أشار تلاميذ عالم النفس السلوكي الشهير سكينر Skinner إلى أن السلوك لا يتكرر إلا إذا تم تعزيزه من الخارج، ويرى علماء الأعراق البشرية (الانثولوجيا) أن السلوك نتاج أنماط سلوكية ثابتة تحددها الجينات . أما السلوكيين التابعين لهل Hull يرون أن ما يدفعنا إلى السلوك الحاجة إلى تقليل دور إشباع الاحتياجات البيولوجية.. ويرى هل أن السلوك - في جزء منه - يحدد

بدوافع الشخص أو ببواعث بيئية، وقد يتم الفعل الوصيلي بفعل حالة دفع push الموجودة لدى الشخص، أو لأن موضوع الهدف جذاب pull. وذكر لوين lewin أن الهدف دالة في كل من حاجات الفرد وخصائص الشيء نفسه أو أن الميل نحو الهدف valence to the goal عبارة عن دالة لحاجات الفرد وخصائص موضوع الهدف، ويمكن توضيح بعض هذه التفسيرات كما يلي :

- يبدأ ويستمر الكائن الحي في إصدار الاستجابات التي تتبعها تعزيزات معينة مثل حدوث الأحداث الإيجابية، أو توقف الأحداث السلبية .

- يبدأ ويستمر نشاط الكائن الحي عندما تكون دوافعه البيولوجية غير مشبعة، ويتكرر هذا النشاط حتى يتم إشباع دوافعه البيولوجية .

- "قد ينتج سلوك الراشد من عدم حلول المشاكل الجنسية والصراعات العدوانية في الطفولة .

- قد يؤدي إحباط الكائن الحي إلى العدوان .

وفي هذا الشأن قدمت الأدبيات النفسية وصفاً مختصراً لتفسيرات العلماء ونظرياتهم السابقة أمثال "سكتر، هل، تينبجرين، فرويد، ودولارد وميللر، وواطسون" حيث قدمت هذه النظريات بعض الحقائق التي تؤكد أن استجابات الأفراد قد تكون بسبب دافعيتهم الداخلية، أو بسبب إثابتهم من الخارج. على سبيل المثال عام (١٩٢٠) ذكر "واطسون" أن الوسيلة الوحيدة للتغيير هي "إعادة صياغة الفرد من خلال تغيير بيئته، كي تنشأ لديه عادات جديدة، وكلما تغيرت بيئة الفرد وعاداته تغيرت شخصيته، ونادراً ما نجد الفرد القادر على تحقيق هذا التغير دون مساعدة خارجية

ومن ثم أخذت مدرسة واطسون السلوكية على عاتقها تفسير كافة أنواع السلوك الإنساني مركزة في المقام الأول على دور البيئة في تشكيل العادات الإنسانية (التعلم)

أما "هل وتولمان" فقد أوليا عنايتهما بعامل ثالث أساسي في السلوك الإنساني بجانب (المثير - الاستجابة) هو الفرد نفسه بما يمتلك من إدراك وعواطف وتعليلات نفسية، وإعمال عقلية، وأنه إذا أراد المعلم فهم السلوك الفردي لتلاميذه وتحديد خواصه وتعديله، فإنه بحاجة للتعرف على خصائص هؤلاء الأفراد النفسية والمعرفية والانفعالية، وبدعوتها هذه فقد عدلا النظرية التقليدية في التعلم والسلوك الإنساني لتشمل الفرد كعامل وسيط بين المثير الخارجي واستجابته لهذا المثير .

وفي هذا السياق تتمحور النظريات النفسية - منذ عام ١٩٢٠ حتى عام ١٩٦٥ - في اتجاهين: اتجاه يؤيد المحددات الخارجية لأفعالنا واستجاباتنا، واتجاه يؤيد الإدراك المعرفي، وتعليلات السلوك. وظهرت آراء تؤكد أن الناس لم يخلقوا ليقلدوا بعضهم بعضا تقليد القردة، فيحولوا بين الفرد وبين الخلق والإبداع، وبين النمو والتطور، وبين الإتياع والإبداع، وبين السلبية والإيجابية، وكان تجارب البشرية وما فيها من تنوع لا تهديهم إلى ما في طرائق الحياة من تمايز، وأن لكل فرد أن يختار لحياته ما يرضيه وما يراه متفقاً مع خصاله وسجاياه مهتدياً بما كان من تجارب الآخرين .

وطالما نزع الإنسان إلى التقليد والمحاكاة، ولا يرى الرأي إلا أن الغير يرونه، فقد تجمد فكره، وتبلد ذهنه، واختلت عواطفه، فأما الذي يختار لنفسه فإنه يلجأ إلى التأمل وإعمال العقل، ويركن إلى البصيرة، ويستلهم عاطفته في تبصر حتى يحكم ويختار، فيؤمن باختياره، ولا يتخلى

عنه، فإذا راقته بعض خبرات الآخرين استعان بها واهتدى بهديها على هدى وبصيرة، دون تقليد ومحاكاة كمحاكاة القردة، وإنما عن فطنة وإدراك ينموان بالمران والتدريب والتفكير.

كما أن الفرد الذى يترك للناس أن يختاروا له طريقته فى الحياة يحتاج خصلة واحدة امتازت بها القردة، وهى ملكة التقليد، أما الذى يختار طريقته بنفسه فإنه يستخدم كل ما أوتى من مواهب، والواقع أن هذا الاختيار يتطلب من صاحبه أموراً عدة : أولها التأمل ثم التبصر ثم جمع المقدمات للحكم، وهذا يستوجب إثارة الهمة ثم إصدار الحكم، وإعمال ملكة التمييز ثم التمسك بالحكم بعد إصداره، وقوة الثبات واتزان الشخصية، فكلما عظم مقدار التصرفات التى يسير فيها الإنسان على حكم اختياره، عظمت حاجته إلى تلك المواهب، وعلى قدر ذلك يكون استعماله لها وارتفاعه بها. وبغير حرية الاختيار لا تنمو الفضيلة وبغير حرية فى التربية لا يكمل التعليم، ومع الشدة والقهر لا تكون هناك وسيلة لحرية الاختيار، ولا حرية للتعليم، ويقول هكسلى - العالم الإنجليزى - أن تخطئ وأنت خير من أن تصيب وأنت عبد مقيد بسلاسل . وفيما مضى كان الطفل فى المدرسة لا ينال إلا قسطاً صغيراً جداً من الحرية، فحرية كانت محدودة جداً لا يستطيع أن يفعل ما يريد إلا إذا كان ما يريده موافقاً كل الموافقة لرغبة المعلم وإرادته. وغريب أن كلمة (لا) تسمع كثيراً من المعلم فكثيراً ما يقول للطفل "لا تتكلم" "لا تهتز" "لا تتحرك" "لا تلتفت إلى اليمين" "لا تلتفت إلى اليسار" "لا تنظر إلى الوراء" "لا تتكلم حتى يطلب منك الكلام" ولم يبق إلا أن يقول له "لا تتنفس"

ولقد مر الاعتقاد بحرية إرادة الإنسان بأطوار ساد. أغلبها اليقين بأن الإنسان مسلوب الإرادة، وأنه كائن مسير تماماً ومدفوع بقوة الطبيعة، أما الآن فقد دخل الاعتقاد بالإرادة الحرة مرحلة الوعي العام، فلم

يعد العامة يرون أنفسهم دوابٌ مسلوبة الإرادة تقف في انتظار أن تصبغ، وأن تصب في قوالب نمطية معينة، وأصبح من الممكن تحسين ظروف حياة البشر حتى المتخلفين عقلياً الذين كان ينظر إليهم في الماضي على أنهم أناس ميؤوس من إصلاحهم، تخلصوا الآن من سجن اليأس الذي طالما حبسوا بين جدرانه .

وفي هذا السياق يؤكد ستين Stein من منظور نفسي على مقولة الحرية، حيث يجزم أن للحرية المجتمعية والفكرية والثقافية علاقة وطيدة بالعملية الإبداعية، فالمجتمعات التي تهين جواً عاماً من الانفتاح للخبرات والتحديث في المفاهيم هي التي تهين أفضل سياق للإبداع والعكس صحيح، إذ أن جمود الفكر والضغط المجتمعية التي تؤكد على التطابق، والالتزام بالطقوس الجامدة يعوق العملية الإبداعية .

وفي هذا الشأن لا ننكر أن المبدعين كانوا وما زالوا قلة، ولكن ظهورهم لا يتأتى إلا بالمحافظة على الجو الذي يلائمهم، فالإبداعية كما نعلم لا تستطيع التنفس إلا في جو من الحرية، وأن العباقرة هم أقوى الناس شخصية، وبالتالي أقل الناس احتمالاً لتكييف أنفسهم وفقاً للأوضاع المألوفة. ولن يستطيع المبدع - إلا بالضغط الشديد - أن يضع نفسه في القوالب النمطية التي يصوغها المجتمع، فإذا هو استسلم لإكراه المجتمع عن جبن، ورضاً بالخضوع لبعض هذه القوالب، وعطل من نفسه تلك الناحية التي أصبحت عاجزة عن النمو لوقوع الضغط عليها، فلن يستفيد المجتمع من إبداعه شيئاً، أما إذا كان من ذوى النفوس الأبية وثار في وجه المجتمع وحطم قوالبه أصبح أعظم شهرة في نظره، لأنه أبى النزول على حكمه، وهذا يعطى أهمية كبيرة لإرادة الإنسان وحرية، فضلاً عن أنه بدون تلك الحرية لا يمكن أن ينشأ مجتمع حر قادر على التقدم والرقى.

وقد يكون من السهل سرد بعض الصفات الرئيسة للمبدعين، مثل
التفتح للتجربة واكتساب الخبرة، والنزعة إلى إدراك الظواهر كشئ قابل
للتفسير وهذا هو الأهم.

وهنا يركز الابداع - في الأساس - على قدرة الفرد على إخضاع
الاشعور لإرادة الفرد وجعله يعمل من أجل تعميق وإذكاء إرادة الفرد
وثقته في حكمه على الأشياء، والشعور بالرضا في مواجهة المشاكل
وحلها، والشعور بالواجب والمسئولية عن الإنجاز، وأحياناً إدراك أن في
العالم ما يهدد بالخطر، وأنه لابد من جهود متواصلة لمعالجته بنجاح
،فالمبدع يشعر بالارتياح من خلال تجربة إمكانية خصاله الإيجابية،
وقدراته العقلية في مواجهة مشكلة ما. ولا يلبث أن يتجه لمحاولة ذلك، كما
أنه يحتمل العجز الواضح عن معرفة الحقائق وإدراك الأمور، وحتى
معرفة المعلومات، أو العجز عن التوافق لأنه لا يخشى المشاكل ولا يخاف
العالم. فهو ينظر إلى كل ذلك من زاوية أنها مشكلة كأي مشكلة بنوع من
التحدى، ويتمو شخصيته وثقته بنفسه وقدراته، فيفقد الاهتمام بالمشاكل
الأبسط، ويسعى لمجابهة المشاكل المتحدية، فهو المبتكر الذي لا يجد لذة
في حل المشاكل فحسب، ولكنه يشعر أيضاً بواجبه نحو الإنجاز،
وبمسئوليته الشخصية ليتغير السياق والمجتمع المحيط بل والعالم...

هكذا يكون الشخص المبدع بإرادته وحرية يقظاً في ملاحظته
للعالم من حوله، واثقاً في تقديره لتجاربه الخاصة، إنه لا يعتبر من
المسلمات التي لا تقبل التساؤل أي تقدير مقبول عموماً، ولا يتغافل عن
الحقائق التي قد تثبت زيفه، إن لديه حساسية أعمق من التقبل المعقول
للسبب والنتيجة، أو لأن العالم يسير كما يجب، أو لأن كل ظاهرة من
ظواهر الحياة أو بعض الميادين الفسيحة للتجربة إن هي إلا جزء من

نظام يمكن فهم مساره وتفسيره، وأنه إذا تلمس مجالاً للحياة يحظى باهتمامه سيجد ما يريد من تجارب، وأن في استطاعته فهم هذه التجارب إذ تجمعت لديه المعرفة الكافية وتمتع بحرية كبيرة وإرادة واعية .

كما ترتبط العملية الإبداعية بالسياق الاجتماعى، فالإبداع له علاقة واضحة بالحرية والديموقراطية، وغياب أى نوع من أنواع الحرية سواء الحرية الشخصية أو الجماعية يؤثر فى العملية الإبداعية، إذا كان الإبداع لا ينمو إلا فى مناخ حر وديموقراطى فإن الخوف يكون أكبر عائق يعطل الطاقات الإبداعية فى المجتمع، وإذا كان المواطن فى مجتمعاتنا يعانى من ضغط السلطة، وضغط التقاليد، والظروف المعيشية فإن عملية التحديد الاجتماعى والديموقراطى وضمان حقوق الإنسان تعد مطلباً أساسياً وملحاً، وبدون ذلك لا يمكن أن نتوقع أى جهد إبداعى أو طاقات خلاقة.

وفى هذا نكاد لا نختلف على أن مدارسنا تعاني أزمة إبداعية، حيث إن جهد المعلمين والتلاميذ خلال أعوام التعليم العام جهد غير موجه، بل إنه فى أغلبه جهد فاقد. فالذى يلاحظ ويتقصى دورة اليوم الدراسى المتكررة يجد أن العمل المدرسى يصب فى جانب تنمية التحصيل المعرفى، فالتلميذ يعتبر متفوقاً عندما يفهم جيداً، يحفظ جيداً يستظهر جيداً ثم يتذكر جيداً ... وهكذا، ثم ما قيمة كل هذا الكم المتلاحق من الامتحانات حتى غدا الشغل الشاغل فى البيت والمدرسة هو تجهيز أولادنا وبناتنا لامتحانات أسبوعية ف شهرية ففصلية فنهائية، فما أن يفيقوا أى الطلاب والطالبات من امتحان حتى يتلقفهم امتحان آخر حتى غدت تربيته المدرسية تربية أحادية الهدف وهو الإعداد للامتحان. ثم كم نعط من الوقت والجهد للأنشطة خارج المنهاج، كم نوفر لطلابنا وطالباتنا من الفرص ليعملوا بأيديهم ولينشغلوا فى مشاريع ابتكارية توظف فيها طاقاتهم

واستعداداتهم والتي قل توظيفها خلال سنوات التعليم العام . ثم ما قيمة كل هذا الكم الهائل من المدخلات في نظامنا التربوي إذا كان الأمر لا يعدو حجز مجاميع من الأولاد والبنات في " صناديق البيض " وحشو أدمغتهم بمعلومات تنتهي علاقتهم بها بعد تفرغها على أوراق الامتحان . إن العملية كما يبدو لي عملية حقن ثم تفرغ ثم إعادة حقن . . . وهكذا . وعندما يخرج الطالب إلى معترك الحياة بعد انقضاء سنوات التعليم العام نجده يعاني من محدودية الطموح، وليس لديه دافعية للعمل الذي يتطلب جهداً زائداً، ويميل أكثر ما يميل إلى الهين والسهل والبسط، وتسطيع معلوماته، وكل ما في اللغة من مفاهيم الخمول والكسل والتواكل والمحسوبية والزبونية .

ولمواجهة ذلك من الممكن زيادة مساحات الحرية التي تعطى لكل من المعلم والمتعلم لكي يساهموا مساهمة حقيقية في بيئاتهم التعليمية والتعلمية، بعيداً عن رتابة اليوم المدرسي وبطء حركته، ووقوفه حجر عثرة أمام الابداع، فضلاً عن أن المناهج موضوعة وطرق التدريس محددة بعيداً عن رضاهم وموافقاتهم، والأنشطة الضفية والامتحانات أيضاً موضوعة مسبقاً، أي أنهم (المعلمون والمتعلمون) يعيشون غربة عن واقعهم المهني والتعليمي، وعن ممارسته، وهم بذلك يكونون خارج دورة الفعل المدرسي، زد على ذلك أن إدارة المدرسة تعاني من قتل حريتها وإمكانية مبادئها، كون جميع الأعمال اليومية ترسمها اللوائح والقرارات المتلاحقة، فمنذ موعد جرس الصباح إلى مواعيد الحصص وجدولتها إلى عدد الحصص إلى مواعيد الامتحانات ومضامينها إلى تقويم كفاءة المعلمين إلى التعامل مع الإداريين . الخ. لم يترك شيئاً تقريباً مما يضيف على العمل الإداري المدرسي درجة من النمطية غير الفاعلة، ناهيك عن

أن المنهج المدرسى فى نظامنا التعليمى يعطى أهمية قصوى للتحصيل المعرفى مما أفقد المنهج قدرته على توظيف طاقات وإمكانات التلاميذ توظيفاً سليماً، على الرغم من أن هذا الجانب يعد أحد أجزاء المنهج وليس المنهج كله . كما أن النظرة الحديثة للمنهج المدرسى تعتمد على ابتداع وتنظيم مواقف تعليمية ينخرط فيها التلاميذ فتحقق لهم نمواً متكاملأ فى جميع جوانب نموهم العقلى والجسمى والاجتماعى... الخ

وفى يقينى أن القائمين على نظامنا التربوى منوطون بدفع مسيرة التعليم نحو تحقيق أهدافه من أجل السلوك الإيجابى، ويتطلب ذلك من الفرد أن يكون مسئولاً وألا يكون مجرد ثور فى محراث أحسن طعامه، ولكي تتحقق متطلبات الحياة فلا يكفى أن يمارس الإنسان حياته بإرادة مسلوقة وكأنه يفضل الموت على الحياة (باولو فريرى) والحرية بهذا المعنى هى وسيلة وغاية فى آن واحد وسيلة الأفراد للتقدم والرقى وصنع الحضارة. . وفى النهاية الغاية من تلك الحضارة التى تسعى لتحقيق حرية الفرد. وفى الحرية تكمن السعادة، فليس أنبل من أن يكون الإنسان حراً ينعم بالأمان ويتحرر من القهر والخوف والظلم .

وجوهر الحرية يقوم - فى الأساس - على الانطلاق الذى يحمل الأفراد على السعي وراء مصالحهم، أيا ن يريدون، وكيفما يبتغون ماداموا لا يؤذون الغير والمجتمع المحيط بهم، فالفرد سيد نفسه وبدنه وعقله، ولا تعاني الإنسانية من حرية ينطلق فيها الناس كما يحبون مثلما تعاني من تكبيلهم بقيود يفرضها الغير .

وعلى العموم يمكننا أن ننظر إلى الحرية من خلال أنها :

١- قدرة الإنسان على أن يتخذ موقفاً أو آخر من مواقف الحياة .

٢- قدرة العقل على أن يكيف علاقته بالحياة على نحو معين .

٣- قدرة الذات على أن تشتق لها أسلوباً ما في الحياة، ولو عن طريق المشقة والنضال . وفي هذا كله تحولت نظرية علم النفس إلى الذات، وطرق اعطاء الحرية للذات، ووسائل تنمية إرادة الذات، وتحسن تعاملها ومواجهتها للأحداث، وهذا ما ستوضحه السطور القادمة .

تحولات نظريات علم النفس نحو الذات

بحلول سبعينيات القرن الماضي تحولت نظريات علم النفس من التركيز على دور قوة البيئة إلى التركيز على توقعات الإنسان وإرادته. وفرص اختياره وتحكمه وكذلك عجزه، ويرتبط هذا التحول الجذري في مجال علم النفس ارتباطاً رئيساً بالتغيرات التي حدثت وتحدثت في سيكولوجيا التطور التكنولوجي، وكوكبية العالم، والثورة الهائلة في الاتصالات والمعلومات والإنتاج، بل والتوزيع على نطاق واسع، مما جعل إمكانية أعداد كبيرة من الناس أن يكون لديهم قدراً من الاختيار والإرادة، وبالتالي نوع من التحكم الذاتي على حياتهم. حيث أعطى المجتمع الحالي بعض أفراد القوي التي لم تتوفر لديهم من قبل، فهو مجتمع يهتم بأفراح الأفراد وأتراحهم إلى حد كبير، مجتمع يمجّد الذات، ويعتبر تحقيق الشخص لأهدافه هدفاً شرعياً، إن لم يكن حقاً مقدساً، كما أن الشيء المهم جداً في موضوع هذا الكتاب يدور حول نظرية العجز ورؤاها التربوية المعرفية هو " الذات " وتفسير الذات للأحداث الموجبة والسالبة التي تواجهها في أي مرحلة عمرية. وأصبحت التفسيرات التي تركز على الذات مصدر للسلوك والاستجابة هي المألوفة، وهي التي يتعلمها الأفراد اليوم .. على سبيل المثال :

- عندما يتوقع الفرد أنه لا يستطيع فعل شيء يصبح عاجزاً، ويفشل في المبادرة بأي سلوك.
- تأتي الاستجابات الجيدة من الشعور بفاعلية الذات .
- يستطيع الأفراد مراقبة وتعزيز سلوكهم، بل ويختارون من بين الأهداف الأكثر أفضلية لهم.
- إصلاح الفرد أو إعتلاله يأتي من معارفه وتفكيره، حيث يمكن الشفاء من الاكتئاب بالتغيير المستمر في التفكير الواعي، كما يمكن التخفيف من حدته بالعقاقير والأدوية، لكن لا سبيل إلى علاجه بالعودة بالفكر إلى الطفولة .
- يختار الفرد من بين الأهداف الأكثر تحقيقاً لدوافعه، وإنجازاً لرغباته.
- من بين أفكار الإنسان وأحكامه مجموعة من الأفكار والأحكام تحدد أهدافه وطموحاته في الحياة، ومن ثم طريقه إما إلى النجاح، وإما إلى الفشل .
- سلوك الإنسان الحيائي مصدره الأفكار Thoughts، والأحكام Judgment، فالأفكار مصدرها العقل والمعرفة، أما الأحكام فهي مواقفنا الحكيمة على سلوكيات الآخرين، ومن ثم تكون الأفكار والأحكام مقبولة وغير مثيرة للمشاكل إذا اتسمت بالاعتدال والموضوعية والإدراك الصحيح، وتكون مرفوضة ومثيرة للمشاكل إذا ما اتسمت بالشطط والفجاجة وتشوه الإدراك .
- الإنسان قادر على الخلق والإبداع إذا ما صححت أفكاره، وتغيرت أو عدلت مدركاته، ونمت معارفه .
- من السهل التحكم في أمزجتنا التي من شأنها أن تدمر صحتنا الجسدية.

• التفاؤل مهارة مكتسبة، وبمجرد اكتسابها ترتقي بإنجازات المرء في عمله وتحسن من صحته الجسدية .

وفى هذا الشأن قدم فؤاد أبو حطب (١٩٩٨) عشرة تحولات واجبة لبناء منظومة تعليم تتواءم مع التوجهات المستقبلية التي تركز على حرية لذات وتفعيل وتنمية إرادتها وهذه التحولات هي :

١- التحول من الجمود إلى المرونة : فالمرونة في النظام التعليمي هي السمة الأساسية لمواجهة التغير السريع في معطيات الحياة، للتصدي لما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها، كما تتطلب المرونة إدراكاً للتنوع وتقبل الاختلاف، وتسامحاً مع الغموض، ومواجهة أو استيعاباً أو تكيفاً مع المجهول .

٢- التحول من التجانس إلى التنوع : حتى لا يكون لدينا نسخاً مكررة من المتعلمين يتم صبهم في قوالب موحدة، وهي صفة لن تكون ملائمة، بل قد تكون معوقة للتنمية .

٣- التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة التمكن والجودة : وتعنى ثقافة الحد الأدنى توافر قدر من المهارة أو المعرفة في حدود ٥٠ % وقد يصل إلى ما هو أدنى من ذلك، كما نلاحظ ذلك حين يهبط المستوى إلى ٤٠ % أو أقل . وحين نتأمل هذه الحدود الدنيا نجد لها ذات معنى خطير ومدمر، فالنجاح في مجال معرفي أو مهاري بنسبة ٥٠ % أو أقل، يعنى عند المؤيدين لهذا الاتجاه أنه "نصف تعلم" أو "نصف مهارة" بينما يعنى عند أصحاب الرأي المؤيد لثقافة الإتقان والجودة "نصف جهل" أو "نصف عجز"

٤- التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار: فما يحدث الآن هو محض اجترار المعرفة دون فهم أحياناً، وبالطبع بدون قدرة على تخليصها أو نقدها أو الإضافة عليها والتجديد فيها، وهذا يعنى ضرورة التحول الجذري من هذه الثقافة السلبية التراكمية إلى ثقافة الابتكار والإبداع، وتؤكد تقارير المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية عن التعليم فى القرن الحادى والعشرين أن التربية للابتكار والإبداع لابد أن يكون لها الصدارة، ومحض الاسترجاع الآلى يعد من أهم معوقات التنمية .

٥- التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم: من أهم مشكلات التعليم سيطرة ثقافة التسليم، أى الحقيقة هى فى العادة ما يتضمنه الكتاب المدرسي، وحل المشكلة هو عادة ما يقدمه المعلم، والرأى رأى السلطة. . وهكذا يفقد الطالب والمعلم والإدارة المدرسية العقلية الناقدة الفاحصة، أو ما يمكن أن يسمى ثقافة التقويم، والتي يجب أن تسود جميع عمليات التعليم والتعلم، حيث بالتقويم يمكن معرفة مدى ما تحقق من أهداف، وتوفير المعلومات اللازمة التي تبني عليها سياسات التخطيط والتنفيذ، وتوفير آلية للتصحيح الذاتى وتصويب المنار .

٦- التحول من السلوك الاستجابى إلى السلوك الإيجابى: فالسلوك الاستجابى Reactive والذي يتمثل فى السلبية والتي تعد نتاج تراث أنتجته عصور التخلف، ويشمل التواكل والاستسلام وضعف إرادة التغيير، وما أدى إليه ذلك كله من النظرة غير العلمية فى تفسير الظواهر والأحداث، ولعل التعصب والتطرف مذهبياً وفكرياً ودينياً هى من نواتج ذلك كله، وما يجب أن يحققه التعليم هو التحويل إلى القطب المضاد وهو ما يسمى بالسلوك الإيجابى proactive حيث يكون الإنسان أكثر إيجابية وفعالية ونشاطاً ومشاركة فى جميع الأحوال وليس فى مواقف بذاتها .

٧- التحول من القفز إلى النواتج إلى معالجة العمليات : اعتبار التعليم نواة لقاعدة بحثية وتعليمية تعين على توليد وإنتاج التكنولوجيا، والأساليب العلمية المتقدمة، علاوة على اكتساب المعرفة واستخدامها، ويتطلب ذلك أن يتحول التعليم من اللجوء إلى الحلول السهلة المتمثلة في القفز إلى النواتج والنتائج إلى التدريب على طرق تمثيل العمليات (معرفية - إنتاجية) وكذلك الوعي بالعمليات المعرفية والذي يتطلب تغييراً محورياً في بنية المناهج، وطرق وأساليب التعليم، وفي طرق التقويم.

٨- التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات : اعتبار مصادر التعلم من معلم وكتاب مدرسي وغيرها وسائل تيسير وليس مصادر وحيدة له، وهنا تنتقل مسئولية التعلم من الآخر (المعلم مثلاً) إلى الذات (المتعلم نفسه) وهذا هو ما يشار إليه بما يسمى التعلم الذاتي، وهو إحدى بديهيات التعلم في جميع العصور، والأزمنة .

٩- التحول من التعليم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة : أى تدريب مستمر أو إعادة تدريب وتجديد للتعلم طوال عمر الإنسان لاحقاً بالعصر واستجابة لحاجات المجتمع المتجددة، وحاجات سوق العمل المتغيرة، ومقابلة التحديات التي يفرضها عالم سريع التغير .

١٠- التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة : وحين نتوجه من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة-التي هي جوهر الديمقراطية - فإن ذلك يتفق مع المظاهر التي تؤكد روح المستقبل التي تعتمد على المبادرة والإبداع والحرية الفردية والديمقراطية السياسية دون فقدان روح العدالة هذه الروح تحتاج إلى التغلغل في كل مكونات منظومة التعليم بحيث يؤكد المنهج وأساليب التدريس، كما يجب أن تنعكس آثارها في الامتحانات والتقويم، وقبل هذا كله يجب أن تكون استراتيجية للإدارة التعليمية والتنظيم

التربوي ابتداء من أبسط المستويات في إدارة الفصل وتنظيمه وحتى المستويات المركزية في الوزارة .

وجملة ما سبق أن هذه التحولات أكدت مفهوم التعلم باعتباره عملية نشطة يشارك فيها المتعلم بإيجابية، وأن دوره ليس مستقبلاً للمعارف فحسب بل دوره بناء المعرفة بنفسه، ومن مبادئ عملية التعلم في ضوء هذه التطورات والتحولات ما يلي :

[١] القدرات العقلية تنمو في ضوء سياقها الاجتماعي الثقافي: حيث تم إحلال مفهوم القدرات العقلية محل مفهوم الذكاء، وأن القدرات العقلية يتم تنميتها في إطار السياقات الاجتماعية الثقافية .

[٢] المتعلم صانع وباني للمعارف : فالمعارف الإنسانية بنائية وليست مكتشفة، والمتعلم يبذل جهداً كبيراً للحصول على المعارف، وهذا التحول حدث نتيجة تغير الموقف السلبي للتعلم (كمتلقي للمعرفة) إلى الدور النشط الإيجابي للتعلم وإسهامه الفعال في بناء المعرفة .

[٣] تتضمن عملية التعلم وعن المتعلم بما يتعلمه : وهذا يتطلب أن تشمل عملية التعلم تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتعلم المنظم ذاتياً .

[٤] إيجابية التعلم تدعم انتقال أثر التعلم : إن انتقال أثر التعلم في ضوء المبادئ السلوكية يحدث نتيجة للمقارنة بين مواقف التعلم، أما في الاتجاه المعرفي فإن الذات تعد أساس انتقال التعلم بين المواقف .

[٥] ظهور مفهوم الهندسة النفسية: وهو المفهوم الذي يقابل باللغة الإنجليزية Nevreligistic Programming (أي البرمجة اللغوية العصبية) حيث ترتبط كلمة Nerve بالجهاز العصبي، وترتبط كلمة لغوي باللغة وترتبط كلمة Programming بالبرمجة. فالجهاز العصبي هو الذي

يبتحكم في وظائف الجسم وأدائه كالسلوك والتفكير والشعور، واللغة هي وسيلة تواصل مع الآخرين، أما البرمجة فهي طريقة تشكيل صورة العالم الخارجي في ذهن الإنسان. على سبيل المثال عندما نشترى جهاز الكمبيوتر يكون كأي جهاز كمبيوتر جديد، يحتوى على الأجزاء المعروفة إضافة إلى نظام التشغيل، ولكن بعد أن نستعمله لفترة من الزمن (سنة مثلا) ستكون في الجهاز برامج ومعلومات وأرقام ونصوص ورسوم وغير ذلك، تختلف عما في جهاز آخر. فالإنسان يكتسب من أسرته ومدرسته ومجتمعه معتقداته وقيمه ومعاييره وسلوكه وطريقة تفكيره عن طريق حواسه، وعن طريق اللغة التي يسمعها منذ صغره. ويقرأها عندما يتعلم القراءة، تذهب هذه المعلومات إلى دماغه وجهازه العصبي، فيكون صورة للعالم من خلال ذلك، ولا يكون لديه إلا ذلك العالم الذي تشكل في ذهنه، بغض النظر عما يحدث في العالم الخارجي، وبالتالي فإن الإنسان إذا اعتقد أنه بإمكانه أن يقوم بعمل ما أو اعتقد أنه لا يمكنه القيام به فإن ما يعتقده في الحالتين صحيحاً .

ومن جملة ما سبق نخرج بنتيجة فحواها تعاظم حاجة علم النفس إلى الخروج من أطره التقليدية مع قضايا التربية والتعليم، وإلى تجاوز تعلم الحمامة والقط والفأر، ونماذج الكلاسيكية التي ارتفعت إسهامه في التربية وحددته في دوائر ضيقة، وليس من المغالاة في شيء المناداة بتأسيس علم نفس التنشئة المستقبلية، وعلم نفس الكفاءة الشخصية، وعلم النفس الإيجابي، وعلم تحصين الأطفال والشباب ضد العجز المتعلم، وهو إن لم يفعل هذا العلم ذلك فسيحكم على إسهامه بالقشرية والهامشية..

إلا أن الإنصاف يقتضي التنويه بأن هناك محاولات رائدة في علم النفس في هذا المجال مثل التوسع في تطبيقات الذكاءات المتعددة، والنمو

المتسارع لمفاهيم الذكاء الانفعالي وتطبيقاته التربوية المشوقة التي تدفع إلى التفاؤل (Golman , 1997)

وهذا ما دعا جاردنر إلى القول بأنه آن الأوان كي نصرف وقتنا أقل في تصنيف درجات الأطفال، ووقتاً أطول في مساعدتهم على اكتشاف كفاءاتهم ومواهبهم الطبيعية وتتميمتها. إذ أن هناك المئات من طرق النجاح في الحياة، وهناك العديد من القدرات المختلفة التي تساعد في الوصول إليه (مصطفى حجازي، ٢٠٠٠)

وقد نذهب أبعد من الذكاءات المتعددة والذكاء الانفعالي إلى القول بضرورة الاهتمام بالتفكير الإيجابي، والمواقف الإيجابية في التعامل مع الحياة اليومية وقضاياها وتحدياتها، والتفاؤل المتعلم، وعلم تحصين الأطفال والشباب ضد العجز المتعلم (Seligman , 1998) بالإضافة إلى ضرورة تنويع السياسات التربوية عما تحتاجه تحديات المستقبل من بناء كيان الإنسان المتمثل في تنمية كفاءة الشخصية ككل، وتجاوز نجومية الدرجات، وصولاً إلى نجومية النجاح في الحياة، ويتمثل الإغداد لنجومية الحياة تكاتف علوم الأعصاب والعلوم الإنسانية والتربوية والنفسية على بنائه، وتوفير مستلزمات الكفاءة التي تشكل في تكاملها وضعية كيان الإنسان، وأبرزها الكفاءات الخمس التالية : الكفاءة المعرفية – الإنجازية الكفاءة النفسية – العاطفية، الكفاءة الاجتماعية التفاعلية، كفاءة الانتماء وحصانة الهوية، والكفاءة القيمية – الخلقية.

مما دعا إلى إعادة النظر في مسألة استبدال بعض فروع علم النفس بأخرى أكثر إلحاحاً واستجابة لمتطلبات المرحلة، منها على سبيل المثال إنشاء علم نفس الشباب بدلا من علم نفس المراهقة، وعلم نفس التنشئة بدلا من علم النفس التربوي، واستحداث علوم أخرى مثل علم

البنفس الإيجابي، وعلم النفس الوقائي، وعلم التربية الإيجابية، وعلم نفس المستقبل، بالإضافة إلى الحاجة إلى فرعين إضافيين جديدين على الأقل هما : علم نفس العولمة، وعلم النفس المعرفي، وليس في ذلك بدعة إذا تذكرنا أن علوم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي بدأت تحل محل دراسات الذكاء، بالإضافة إلى فروع ناشئة أبرزها قوة التفكير الإيجابي، والتفاؤل المتعلم الذي أصبح يحتل حيزاً لا يستهان به من الاهتمام. مما حدا ببعض (Myers & Diener 1995) يقول بأننا نعيش اليوم في عصر علم النفس الإيجابي، وهو فرع يهتم بموضوعات مثل : السعادة، وتنمية التفكير والخيال والابتكار، وتنمية القدرات والمهارات وإذكاء الذكاء الوجداني، كما يهتم بتحسين نوعية الحياة والوقاية من الأمراض التي قد تنشأ حين تكون الحياة بلا قيمة أو بلا معنى. ويهتم كذلك بدراسة الأمل والحكمة والإبداع، والقدرة على التوجه المستقبلي، والشجاعة، والروحانية، والمسئولية والمثابرة. وقد وضع الباحثون في الفترة الأخيرة الإطار العام لعلم النفس الإيجابي بما يمكن أن يتنبأ للقرن الحالي، بأن يرى علماء ومهنة تسمح للأفراد والمجتمعات بالازدهار (Seligman & Csikszentmihelyi, 2000)

ومن مظاهر ذلك ما حدث في المجتمع الأمريكي - على سبيل المثال - أنه أصبح يثنى على الذات حيث يتحمل الفرد نجاحه وفشله بجدية شديدة غير مسبقة، يمنح المجتمع الذات سيطرة أكثر من ذي قبل، الأمر الذي أدى إلى تغيير الذات، بل وتغيرت الطريقة التي تفكر بها الذات، فهذا هو عصر التحكم الشخصي، على سبيل المثال أصبح المجتمع الأمريكي ثرياً، ورغم أن ملايين البشر ليسوا في رخاء، إلا أن الأمريكيين أصبحوا الآن يمتلكون قوة شرائية أكثر من أي أناس آخرين. وأصبحت

الثروة اليوم مختلفة عن القرون الماضية، على سبيل المثال أمير القرون الوسطي كان ثرياً، ولكن كان ما يمتلكه غير قابل للتغيير، فلم يكن يبيع أرضه ويشترى خيولاً بقدر ما كان يمكنه، حتى لو باع لقبه، فثروته على عكس الآخرين لا يمكن تحويلها إلى قوة شرائية، فعلى العكس ترتبط ثرواتنا باختيارات متعددة، تأتي لنا بواسطة إجراءات كثيرة، لدينا الكثير من الطعام، الملابس، التعليم، حفلات موسيقية، كتب، والكثير من المعلومات. والنعوض يقول الكثير من الحب لنختار منه أكثر مما لدى الآخرين .

ويرى سيلجمان أن الفضل لوجود مثل هذه الأسواق يعود إلى تمجيد حق الفرد في الاختيار، فاليوم لم يعد الجينز قاصراً على اللون الأزرق، بل أصبح متوفراً في الأسواق في عشرات الألوان ومئات الأشكال والتصميمات . لقد صار من حق المرء أن يتخير ما يشاء من بين الخيارات المطروحة بأعداد مذهلة من التصميمات والموديلات المختلفة من السيارات الجديدة، كذلك فقد أصبح هناك مئات الأنواع من العقاقير والمشروبات الغازية الباردة الساخنة. وهذا ما حدا سيلجمان (Seligman , 2000) إلى أن يقول: بأن واحداً من أعظم النتائج في العشرين عاماً الماضية في علم النفس أن الأفراد يستطيعون أن يختاروا الطريقة التي يفكرون بها .

والإنسان عندما يختار لنفسه لا يعنى ذلك أن كل فرد يجب أن يختار لنفسه، فهو إذ يختار يختار لكل الناس. لأن الإنسان في الواقع يختار لنفسه ما يريد وفق رغباته ووفق ما يسبب له التوافق مع ذاته، ومن ثم فإن باختياره لذاته يختار أيضاً لبقية الناس، فلا عمل من أعمالنا، لما نريد أن نكونه ونصبح ممارسين له، ويساهم أيضاً في أعمال الآخرين،

لذلك فإن اختيار الفرد لنمط معين من أنماط الحياة هو تأكيد لقيمة ما يختاره وإعلاء شأنه، وكأنه يقول لمن حوله: اختاروا مثلاً اخترت. والواقع أن الإنسان لا يختار الشر لنفسه، وما يختاره دائماً من خير له، ومن ثم فهو خير لكل الناس .

ومن يختار؟ الذات The Self، إن الذات الحديثة ليست هي ذات المزارع الذي لم يملك في الماضي إلا مستقبلاً واحداً يلوح أمامه . لقد صار الرجل (والأنثى التي أصبحت نصف السوق - بل وتضيف موقعاً جديداً لأبنائها) . يمثل أرضية تسويقية مذهشة من الخيارات والقرارات والتفضيلات، والنتيجة نمط من الذات لم تشهد البشرية من قبل، وهي ذات جديدة أطلق عليها سيلجمان " الذات العليا Maximal Self تميزاً لها عن الذات التي حلت محلها وهي الذات الدنيا Minimal Self تلك الذات التي لم تحقق للبشرية شيئاً بل كانت مجرد تصرفات قابلة للملاحظة، ولم تكن - بلاشك - تعنى بالأحاسيس والمشاعر، بل كان همها وشغلها الشاغل تأدية الواجبات .

ولم يكن لنمو الذات Self - Improvement أي معنى بدون ظهور الذات العليا . على سبيل المثال - على حد قول سيلجمان - لم يكن من الممكن أن تبنى الشعوب - التي تقس الأعاصير - ملاجئ ودروعا تقيها شرها، حتى ولو فعلت فما كان الناس ليذهبوا إلى تلك الملاجئ، ويصنعوا إلى التحذيرات المنبئة عن احتمالات وقوع أعاصير والمجتمع الذي لا يرى أن تعاطي الكحوليات ينشأ عن شخصية سيئة غير قابلة للتغيير لن يحاول الإقلاع عن تعاطيها، والمجتمع الذي يرى أن الاكتئاب يعود إلى جينات خبيثة أو تركيبة كيميائية في خلايا المخ غير ملائمة لن يحاول إقصاء أو إبعاد المكتئبين عما يفكرون فيه عندما يعترضهم الفشل.

إن مفاهيم علم النفس الإيجابي والعلاج النفسي والتحصين وإعادة التأهيل، وتحسين وتطوير الذات لا تنشأ في مجتمع الذوات الدنيا، والتي لن تهتم بعلم النفس في المقام الأول.

لكن عندما يمجّد المجتمع الذات تصبح هي أفكار موضوعات للدراسة العلمية الدقيقة وتصبح هدفاً للتحسين والعلاج، بل والتحصين أيضاً، وهذه الذوات المستهدفة ليست كائنات خرافياً لا مكان له في الواقع، بل إن إصلاحها وعلاجها عادة ما يؤتى ثماره اعتقاداً بمرونة البشر، وإن الذات العليا لتوقن بقدرتها على التغير والإصلاح، والتحصين، وهو الاعتقاد الذي يسمح بتحقيق التغير والإصلاح .

وكذلك يعد باحثو علم النفس الإنساني من دعاة تمجيد الذات فقد دعا (ابراهيم ماسلو) إلى تحقيق الذات كأسمى صور الدافع الذاتي، رغم أنها لا تتحقق إلا بعد إرضاء مطالب المرء الأساسية كالغذاء والأمان والحب واحترام الذات وتعد أفكار الإرادة والمسئولية والحرية القائمة على الفكر الفلسفي الإنساني الوجودي أساس المعالجة النفسية، بمعنى أن المريض قد يعاني من اضطرابات عقلية تؤثر على إرادته، ومع ذلك فإن العلاج النفسي يؤكد على القدرة على الاختيار، وعلى حرية اختيار السلوكيات.

فجوهر الوجود الإنساني يرتبط بما ينفرد به الكائن الحي الإنساني من إمكانات النماء والابتكار المتمثلة في: الحرية. الاختيار. الشجاعة. المعنى. القيمة. الالتزام . وهذا الجوهر يتحقق بالاختيارات التي يباشرها الفرد، والتي تعكس القيم التي يبني عليها حياته وينظمها، وما يعنيه الاختيار أنه يتمتع بحرية مطلقة، أي بإرادة وقدرة على إقرار أهدافه في الحياة، كما يعني أنه مسئول عن اختياراته الحرة كما تتكشف في واقع حياته، أي أن إرادته حرة وأنه مسئول عن ذاته .

والجدير بالذكر أن التاريخ لم يشهد تربة أكثر خصوبة من أمريكا القرن التاسع عشر لتنمو فيها فكرة الحقيقة المطلقة الوليدة الجديدة، وكانت الفردية الصارمة القوية رد أمريكا على عقلية الجمود البشرى الواهنة التي ظلت أوروبا تتبناها ، وقد قوى هذا الاعتقاد بـ :

- إيمان الفكر الديموقراطي بأن البشر جميعاً خلقوا سواء .
- وجود مجال واسع يتعين على الفقراء البحث فيه وتخطيه أولاً كي يصلوا إلى الثروات.
- موجات المهاجرين الذين كانوا فى بلادهم عمالاً كادحين، ثم سرعان ما أصبحوا يطالبون بحقوقهم فى نيل صولجان السلطة .
- السعي وراء الثروة، وشعار " من الثرى إلى الإثراء "
- مفهوم إصلاح وتأهيل المجرمين، وتقوية إرادتهم .
- الاتجاه نحو منح المرأة حقوقها السياسية والانتخابية .
- نزعة جديدة تؤكد أن الإرادة الحرة والجد فى العمل هما الطريق إلى الرقى ،

وحتى الذين ظلوا طويلاً متشككين فى قدرة الشعب على أن يحكم نفسه بنفسه بحكمة (يعلم الكسندر هاميلتون "إن قومك ياسيدى لا يعدون كونهم بهائم كبيرة !") وسرعان ما تخلوا عن صولجان السلطة للديمقراطيين، ولم يعد يدافع عن الجمود البشرى سوى عدد قليل، وصار النصف الأول من القرن التاسع عشر حقبة عظيمة فى تاريخ الإصلاح الاجتماعى، وأصبح هناك قبول عام لفكرة أن البشر قادرون على التغيير والتطوير والتحسين، ولقد قال جاكسون عند انتخابه رئيساً : " إننى أومن

بأن الإنسان قادر على الرقى، وعلى التحلي بالمزيد والمزيد من سمو
الروحي، ليصبح - كما يريد الله له - قادراً على أن يحكم نفسه بنفسه،
فلنمض في ارتقائنا بشعبنا، ولنعمل على الارتقاء بأداء مؤسساتنا إلى
الكمال، حتى تصل بنا الديموقراطية إلى الكمال الذي يمكننا معه أن نقول "
صوت الشعب من وحى الله " ولقد كان سائداً في هذا الحين وجهتنا نظر
يعزى اليهما عامل التغير، وكلاهما لا تزال تعيش معنا، ونحن الآن في
بداية ألفية جديدة، وهما التغير بالذات، والتغير بالغير "

ولتربية إرادة الذات على التغير والاختيار يرى علماء التربية الحديثة ما
يأتي :

١- يمكن تدريب الإرادة من خلال اختيار ميدان من ميادين
السلوك الفطري المعتاد، على أن يدرّب الفرد على ترك السلوك الفطري
المعتاد في فترات محدودة كل يوم : مثال ذلك: ترك أكل بعض المشهيات
من الأطعمة التي اعتاد الفرد تناولها كل يوم، أو أن يحرم الفرد نفسه من
بعض ألوان الترفيه التي اعتاد ممارستها في أوقات معينة .

٢- يمكن إجبار الأطفال على تأدية واجبات شاقة لا يميلون إليها
في ساعات معينة كل يوم ، عن طريق إرغامهم بالتهديد أو العقاب ، غير
أن هذه الفكرة وجدت نقداً شديداً من المربين في بداية الأمر ، وبناء على
ذلك النقد تطورت الفكرة إلى استخدام الثواب إلى جانب العقاب مثل تحديد
المكافأة المختلفة لمن يؤدي تلك الواجبات كما يجب، وذلك لتشجيع الرغبة
في النجاح، أو العقاب في حال عدم الامتثال للواجبات، حيث يدرّب
الأطفال لتقوية إرادتهم على الأعمال التي يرغبون فيها عن طريق إلغاء
كل أنواع الثواب والعقاب ويمكن أن يتم ذلك في صورة ألعاب تقوى
إرادتهم .

٣- يقترح بعض المربين المعاصرين ممارسة الواجبات والأعمال الشاقة النافعة لا بالتهديد والعقاب والخوف ولا بالمكافأة، لأن مثل هذا التدريب لا يثمر إلا قليلاً أو لا يثمر إلا عن فرد عاجز، كما أن التدريب الذى تحركه الرغبة في نيل الجوائز لا ينمى خلقاً تسود فيه عاطفة الطموح، ولهذا يجب أن يتدرب الطفل على أعمال يحتاج إليها مثل الأعمال التي يكتسب فيها المعرفة والقدرة العقلية، لأن العمل الجاد في أعمال شاقة، وفي نفس الوقت نافعة ويستمتع بها الطفل، وترضى ذوقه، وهى أيضاً نتاج ميوله واستعداداته، وتخلق لدى الطفل قوة الإرادة .

الاحداث غير المواتية والعجز المتعلم

ماذا يحدث عندما يتعرض الكائن الحي لنتائج غير قابلة للتحكم ؟ هل يحاول التحكم في النتائج أم ينسحب ؟ وهل تؤثر هذه الخبرات على أداء الكائن الحي في المهام المقبلة ؟ من الذي يستسلم بسهولة، ومن الذي لا يستسلم ؟ من الذي يواجه أو يتمثل الموقف عندما يصادف فشلاً في عمله ؟ ولماذا ؟ وللإجابة على هذه الأسئلة قام سيلجمان وزملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتي لم يكن في مقدور الكلاب الهروب منها أو تفاديها، وكان هناك مجموعة أخرى من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة والحتمية، حيث وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع فيه تجنب أخذ الصدمة الكهربائية حيث تعلمت كيف تستجيب لحل هذا الموقف المشكل عن طريق الجري إلى غرفة أخرى كانت متوفرة في الموقف التجريبي . ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفاً عن سلوك تلك التي لم تمر بهذه الخبرة، فبعد تلقى أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت في حالة يائسة، تحاول

الانسحاب من أداء مهام الهروب من الصدمات، يبدو أنها قبلت المثير المؤلم، ولم تحاول تعلم استجابة الهرب، واكتسبت نوعاً من العجز، يبدو أن هذه الحالة اليائسة اختل أدائها . وفقدت القدرة والدافع على السلوك، وتسمى هذه الحالة بالعجز المتعلم.

وبالتالى لاحظ سيلجمان أن وضع الحيوان (الكلب مثلاً) فى موقف يتعرض فيه لمثير مزعج (كصدمة كهربية) ولا يمكنه تجنب ذلك المثير بإجراء أية استجابة، فإن اختبار له مثل هذه المواقف يعيقه عن تعلم استجابة الهروب التجنبى المناسبة عندما يوضع فى موقف آخر تكون فيه إمكانية الهروب من المثير المزعج أو تجنبه ممكنة. ولاحظ أن الحيوان عندما يتعرض للموقف الجديد يقوم بإجراء بعض الاستجابات العشوائية لفترة قصيرة من الزمن ثم يستلقى على أرضية القفص يتلقى المثير المؤلم بسلبية مطلقة، وقد أطلق على هذه الظاهرة فى بادئ الأمر " بالوهن النفسى " لشعوره بالعجز وعدم القدرة على التحكم فى النتائج (صباح الرفاعى، ٢٠٠٣) ومن خلال ذلك يتمثل الأثر السلوكى لخبرة عدم القدرة على التحكم بعزوف الأفراد عن المحاولة والمبادأة، وهذا ما قاد سيلجمان بوصف هذه الحالة بحالة العجز المتعلم - فهو عجز يتم تعلمه فى مواقف تبدو للفرد غير ممكن التحكم فيها - وما يتم تعلمه من وجهة نظر سيلجمان على وجه التحديد هو أن المحاولة غير مجدية . وهذا التعلم يعكس إدراكاً أو اعتقاداً بأن التعزيز والسلوك حدثان مستقلان عن بعضهما البعض behavior - reinforcement independence ويتبع ذلك أن الأفراد يستسلمون للمواقف المؤلمة أو المحبطة ولا تحاول إجراء أية استجابة تخلصها من هذه المواقف أو تغير من نتائجها (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤) .

وعند وضع كلب لم تجر عليه تجارب من قبل في صندوق تجارب جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربائية الأولى حتى تسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة، وفي التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها في المرة الأولى، وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً في الهروب بسرعة، وتعلم كيف يتجنب الصدمة، وبعد حوالي (٥٠) اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز، وعند بداية علامة صدمة جديدة قفز الكلب متشوقاً، ونادراً ما كانت الصدمة تؤثر عليه مرة ثانية، لكن الكلاب الذين تعرضوا لصدمة لا يمكن الهروب منها، أظهروا نمونجاً مختلفاً للغاية وكانت ردود فعلهم الأولى هي نفس ردود فعل الكلب الأول فقد جرى هذا الكلب هنا وهناك لمدة (٣٠) ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة، ورقد ثم عوى بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة وفشل مرة أخرى في التجربة التالية في الهروب، لقد حاول الكلب قليلاً في البداية لكنه بعد ثوان قليلة توقف عن المحاولة وتقبل الصدمة بسلبية وفتور، وفي التجارب التالية استمر فشل الكلب في الهروب من الصدمة وتفسيرنا لذلك أن الكلاب تعلمت أن هناك انفصال بين ما تبذله من جهد والهروب من الصدمات، وتتوقع أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى الصدمات الأخرى، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman , 2000)، وفي تجربة أخرى تم تقسيم ثلاث مجموعات كالآتي :

المجموعة الأولى : حيث تم إخبار هذه المجموعة مسبقاً بما سيحصل لهم (النتيجة)، وتم إخبار أفرادها بأنهم سيستطيعون التحكم في النتيجة من خلال قيامهم بسلوك ما، مثال يقوم المجرب بإسماع هذه المجموعة أصواتاً منفرة ومرتفعة مع إخبارهم مسبقاً أنهم يستطيعون التحكم بالصوت من خلال إدارة مفتاح مثلاً .

المجموعة الثانية : تم إخبارها بالنتيجة بشكل مسبق، غير أنهم جعلوا عاجزين عن التحكم في النتيجة، من خلال إخبارهم بأنهم مهما فعلوا فلن تتعدل النتيجة. مثال : لم يكن بإمكان هذه المجموعة التحكم بحجم الصوت على الإطلاق

المجموعة الثالثة : لا يتم إخبارها بأي شيء وتحصل على العواقب نفسها التي تحصل عليها المجموعة الأولى والثالثة دون أية إمكانية لها لتعديل هذه النتيجة مثال : يتم تقديم الصوت دون سابق إنذار لهم ودون أية تعليمات مسبقة، أو ما شابه ذلك.

بعد ذلك تم اختبار المجموعات الثلاث بمهام جديدة أتيحت فيها إمكانية التحكم بالعواقب الناجمة عن الموقف لجميع المجموعات، فكانت النتيجة أن المجموعة الثانية التي تم جعلها عاجزة عن التحكم بالموقف استسلمت للموقف، وتقبلت الضوضاء على الرغم من توفر إمكانية التحكم بحجم الصوت بإشارة يد، ولم تستغل هذه المجموعة الفرصة لضبط الموقف والتحكم فيه، أما المجموعة الأولى والثانية فقد استجابت للموقف بطريقة فاعلة، أي حاولت تعديل الصوت بالشكل المناسب، وبعد ذلك تم اختبار المجموعات الثلاث في موقف جديد .

ونخلص من هذه النتائج إلى أن امتلاك السيطرة على الأحداث غير المواتية، والقدرة على التحكم بمجراها يعد أمراً جوهرياً بالنسبة للإنسان وصحته النفسية والجسدية، وبالفعل فقد وجدت تجارب متنوعة أن العمال الذين لهم حرية تحديد سرعة عملهم وتنظيمه بالطريقة التي يرونها مناسبة يشكون بصورة أقل من أعراض الإرهاق الذاتي المنشأ، ويظهرون إفرازاً أقل من مادة (الكاتيكولامين) من أولئك الذين يتحدد مجرى نشاطهم الخارجي من خلال عوامل خارجية كالإرادة المتسلطة أو المركزية في قراراتها، أو الديكتاتورية، أو التحكم في العمل من خلال الآلة.

وفي هذا السياق أصبحت أعمال سيلجمان وزملائه مجالا خصبا للبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هذه الظاهرة ومدى استخدامها في تفسير العديد من الظواهر، ومدى انتشارها بين الثقافات. ومدى استخدامها لمفاهيم التعلم، مثل المثير والاستجابة، واستخدامها للكائنات الحية دون البشر في استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسان، ودخولها مجالات هامة مثل المجال السياسي والتعليمي والمهني، ومجال التربية الخاصة. كما أن هذا المفهوم أفرط في استخدامه - حسب ما يذكر سيلجمان - نشعر في قرارة أنفسنا بالذنب بسبب استخدامنا المتكرر لهذا المفهوم لمعالجة كل شيء نواجهه، وبالرغم من ذلك نؤكد أن مفهوم العجز المتعلم ظاهرة مفيدة وهامة، وأن الإفراط في تطبيقاتها لا يجب أن ينتقص من فوائدها الجمة الأخرى للآخرين .

وفي هذا الخصوص زاد الجدل بين الآراء المعرفية والسلوكية حول العجز المتعلم. وقد يأتي الجدل من أن نظريات التعلم تؤكد على أنه من الصعب أن يكون الكلب عاجزاً، ولكي يتعلم الكلب العجز عليه أن يدرك تساوي حدوث الصدمة في حالة استجابة الكائن الحي، وفي حالة عدم استجابة الكائن الحي، وبالضبط - كما فسرنا - لا تسمح نظريات التعلم بحدوث هذه العمليات فهي تسمح للحيوان أن يتعلم عندما يتبع الاستجابة نتيجة (اكتساب) Acquisition ويتعلم أيضاً عندما لا تتبع الاستجابة نتيجة (انطفاء) Extinction ولكنها لا تسمح للحيوان أن يتعلم عندما تحدث النتيجة في غياب الاستجابة، ولا تسمح للحيوان أن يربط بين هذه المعلومات والمعلومات الخاصة باقتران الاكتساب والانطفاء. وبالتالي لا ترتبط نظريات التعلم بالمعرفة، ولكنها ترتبط بالاستجابات، ونحن نؤكد

أن الحيوانات تصبح سلبية وعاجزة نتيجة تعلمها أن استجاباتها عديمة الجدوى، ولا يوجد تأثير لها على الأحداث، وتؤكد نظريات التعلم أن الحيوانات تتعلم فقط استجابات .

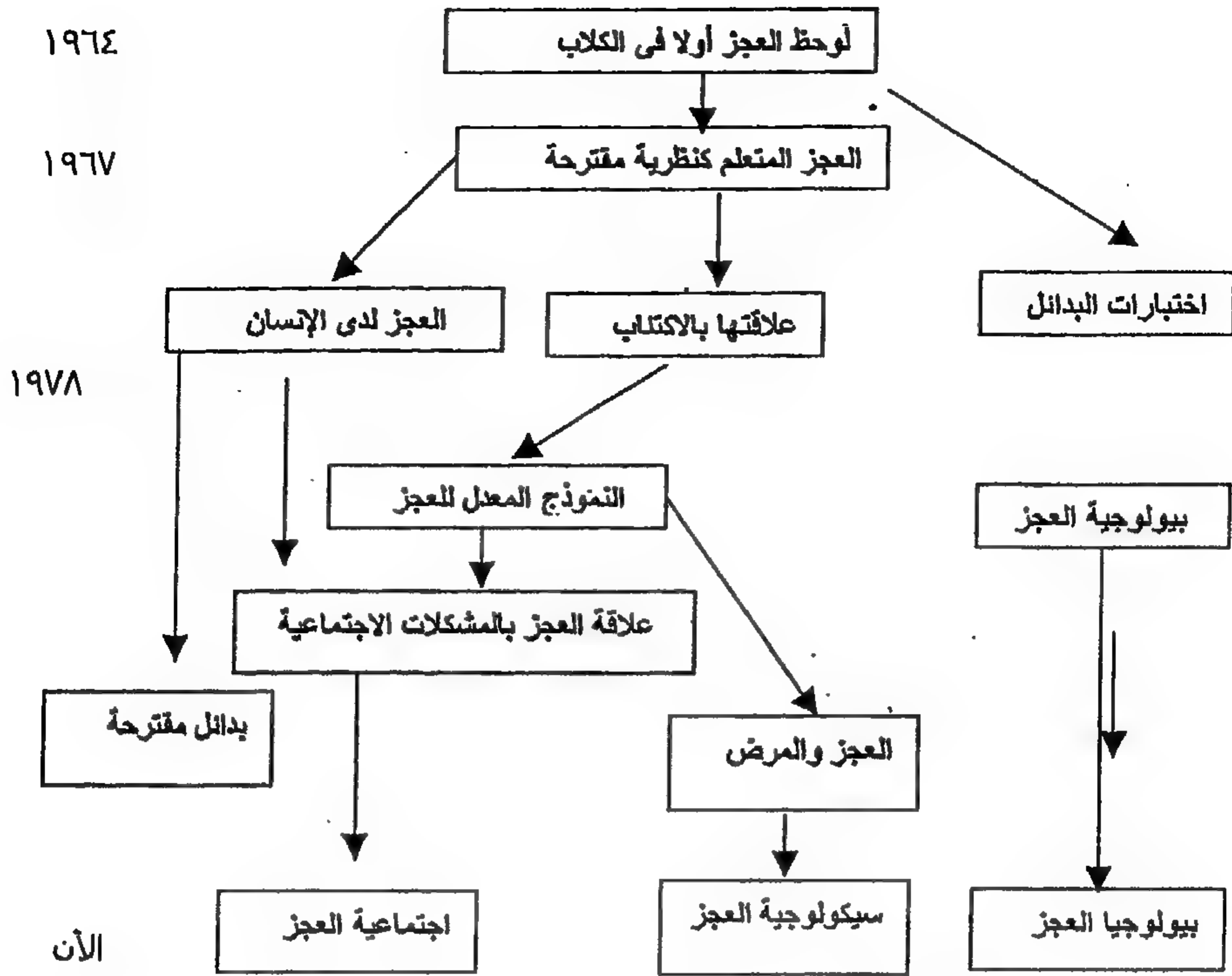
وفي هذا الصدد جذبت هذه النتائج اهتمام الباحثين في نظرية التعلم، لأنه لم يكن من المفترض أن تكون الحيوانات قادرة على تعلم أنه لافائدة من أى شئ يقومون به، وأن هناك علاقة عشوائية بين تصرفاتها وما يحدث لها، إذ أن المنطق الأساسى هو أن التعلم يحدث فقط عندما ينتج فعل (مثل الضغط على قضيب) نتيجة (مثل تلقى حبة الطعام) أو عندما يتوقف الضغط عن أن ينتج حبة الطعام. وكان هناك اعتقاد بأن تعلم أن حبة الطعام تأتي بصورة عشوائية سواء ضغط الحيوان على القضيب أم لم يضغط يتجاوز إمكانيات الحيوانات (والأدميين أيضاً) وتعلم العشوائية هذا (تعلم أن لاشئ تفعله له أهمية) هو تعلم معرفى. بينما تلتزم نظرية التعلم بنظرة ميكانيكية تقوم على الاقتران بين (المثير - الاستجابة - التدعيم) وهى نظرة تستبعد التفكير والاعتقاد والتوقع، فهى تدعى أن الحيوانات والإنسان لا يستطيع فهم الاقترانات المركبة، ولا تستطيع تكوين توقعات عن المستقبل، وبالتأكيد لا تستطيع إدراك أنها تعلمت العجز وقلة الحيلة .

إن الاختلاف بين منحنى نظرية المثير والاستجابة ومنحنى نظرية العجز المتعلم أعمق مما يبدو، حيث يؤكد منحنى نظرية المثير والاستجابة فقط على الاقتران المؤقت Temporal Contiguity بين الاستجابة والمعزز في ضوء ملاحظة سلوك الحيوان من خلال تتابع الأحداث لحظة إلى لحظة، ويعتبره هل ضرورياً ولكنه ليس كافياً، ويعتبره سكينر skinner ضرورياً وكافياً، فإذا تبعت الاستجابة معزز فإنها تقوى، وإذا لم يوجد أي علاقة حقيقية بين الاستجابة والمعزز، فإن الاستجابة تكون ليس لها أي

معنى فى التعلم وفى جلب التعزيز، وتعارض نظرية العجز المتعلم نظرية " المثير - الاستجابة " على اهتمامها فقط بالترابط الزمنى بين المثير والاستجابة كشرط أساسي وأوحد للتعلم ، كما أنه ليس دليلاً على قوة الارتباط بينهما حيث تؤكد أن الكائن الحي يجب أن يكون قادراً على كشف العلاقة السببية الحقيقية من العلاقة غير السببية والوقائية عند التعرض للمثير والاستجابة. وبالتالي يقوم الكائن الحي بتحليل البناءات السببية Causal Structure الموجودة في البيئة، وتؤكد النظرية أن ما يتعلمه الكائن الحي من خلال ارتباط المثير والاستجابة يعتمد على تمثيلاته المعرفية السابقة لهذه العلاقة، وعلى توقعاته التي تكونت بالنسبة لها .

ومن ناحية أخرى تؤكد نظرية المثير والاستجابة أن ما يتم تعلمه من مثير أو استجابة يظل مرتبطاً بهما، ويعتمد انتقال التعلم بين المواقف على درجة التشابه المادي physical similarity بين هذه المواقف، وبالرغم من ذلك فإن توقع الكائنات الحية يمكن تعميمه على مختلف المواقف الأخرى بصرف النظر عن وجود أو عدم وجود تشابه فيزيقي بين المواقف .

ويمكن تقديم شكلاً توضيحياً لتاريخ ظاهرة العجز المتعلم :



تاريخ ظاهرة العجز المتعلم (Peterson , Maier , Seligman , 1995)

ما المقصود بذلك بالتحديد ؟

١- عندما يدرك الإنسان أنه سيكافأ أو سيعاقب بغض النظر عن سلوكه فسوف تتخفّض توقعاته، ومن ثم فإن ما سيقوم به من نشاط سوف يعزز لديه هذه القناعة (بأنه سيعاقب أو سيكافأ) وتكون نتيجة ذلك أن أية مبادرة للتصرف المثمر والمستقل من قبل الشخص سيتم إخفاقها وإحباطها طالما أن العقوبة ستحدث بغض النظر عن سلوكه وإمكانياته أو كفاءته .

٢- فإذا تعلم الفرد (اشتراط) أن النتيجة ستحدث بغض النظر عن سلوكه فإنه سيكون عاجزاً في أي موقف آخر، حتى عند توفر الدلائل الموضوعية على أن الموقف قابل للضبط فعلاً .

٣- فإذا كان الموقف غير قابل للضبط، فإن الفرد سيدافع بداية عن نفسه، أما الاستجابة التي تسيطر على الفرد في هذا الموقف فهي الخوف، فإذا استطاع الفرد التأثير على الظروف القائمة - كما يقدر هو - فسوف يختفي الشعور بالخوف، ولكن إذا لم يكن هذا هو الحال فإن الفرد سوف ينزلق في حالة من العجز، أما الانفعال المصاحب لهذه الحالة فهو الاكتئاب .

وقد يكون مصدر العجز المتعلم العالم الخارجي، حيث يواجه الإنسان ظروفًا من الصعب التغلب عليها، ويصبح الإنسان رهنا لهذه الظروف، ويضطر للاستسلام لها، ومثل هذا الإنسان الذي يستسلم للعجز لا يعرف منذ طفولته روح المقاومة، أو فكرة المحاولة والمواجهة، وهذا أخطر أنواع العجز الذي يصيب الإنسان، فالعجز الذي يقف فيه الإنسان حائراً أمام قسوة الظروف التي تواجهه يسمى بالموت قبل الموت .

وقد يأتي العجز من الآخرين، من إنسان يثق في إنسان ويتعلق به ويضع فيه ثقته وآماله وأحلامه، ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التي تؤدي إلى الإخساس بالعجز وفيه يفقد الإنسان الثقة في القيم والقوة، والمحبة التي لا تستحق هذه الثقة، ويفقد الثقة في الآخر الذي بنينا عليه حياتنا الخلقية. وقد يكون العجز مصدره الذات نفسها، وفي هذه الحالة تعجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، وإذا فشلنا في تحقيق أهدافنا يشعر الإنسان بالتمزق والضياع. ومادام العجز حليف الإرادة الضعيفة، يجب أن يعلم الإنسان أننا إذا بدأنا باستخدام الإرادة فهذا معناه أننا على طريق إخراج الإرادة من قوقعة العجز، والخروج من قوقعة العجز يبدأ بالإرادة القوية، وهي نقطة البدء، إننا يجب أن نملك إرادة قادرة على الخروج والمواجهة، وقد لا تكفى الإرادة وحدها، بل معها أيضاً عنصر الفكر والمقاومة، وكلاهما أساسى حتى يتحرر الإنسان من العجز.

وفى هذا الشأن أصبحت أعمال سيلجمان وزملائه مجالا خصبا للبحث والنقاش النظري، ونشرت المئات من المقالات عن هذه الظاهرة، واستخدامها فى تفسير العديد من الظواهر، وانتشارها بين الثقافات، واستخدامها لمفاهيم التعلم، مثل المثير والاستجابة، واستخدامها للكائنات الحية دون البشر فى استخلاص القوانين والمبادئ الخاصة بتفسير العجز المتعلم، ثم تطبيقها على الإنسان، ودخولها مجالات هامة مثل المجال السياسي والتعليمي والمهني، ومجال التربية الخاصة. كما أن هذا المفهوم أفرط في استخدامه - حسب ما يذكر سيلجمان - ونشعر في قرارة أنفسنا بالذنب بسبب استخدامنا المتكرر لهذا المفهوم لمعالجة كل شئ نواجهه وبالرغم من ذلك نؤكد أن مفهوم العجز المتعلم ظاهرة مفيدة وهامة، وأن الإقراط في تطبيقاتها لا يجب أن ينتقص من فوائدها الجمة الأخرى .

ماهية العجز المتعلم

استخدم سيلجمان مفهوم العجز فى تجاربه منذ سبعينيات القرن الماضى، واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدى إلى عائق Interference فى التعلم التالى لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة - وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة هى حالة عجز متعلم فيها اعتقد الكائن الحي وتوقع أن استجابته لن تؤثر فى النتيجة، والعجز المتعلم هو حالة نفسية تنتج عندما يعتقد الشخص بأن عواقب الحياة غير متوقعة ولا يمكن التحكم فيها .

ولاحظ سيلجمان وزملاؤه أن الكائنات الحية التي سبق وتعرضت لمواقف العجز وتعودت فيها أن تتلقى صدمات كهربائية مؤلمة لا تستطيع الهروب منها أو إيقافها، ولم تحاول الإقدام على شئ ما لإيقاف الصدمات

الكهربائية في هذا الموقف الجديد، بل يبدو أنها كانت تتقبل مصيرها بسلبية ظاهرة، وقد فسر الباحثون هذا بأنها تعلمت أن تشعر بالعجز وانعدام الحيلة، وكان هذا السلوك يناقض تماماً سلوك المجموعة الضابطة، فكانت تقدم على أنواع مختلفة من السلوك وتحاول بطرق عشوائية متكررة أن تتفادى الصدمات حتى توصلت إلى الاستجابة التي أوقفت هذه الصدمات المؤلمة، ثم تعلمت هذه الاستجابة الجديدة وكررتها بعد ذلك في المواقف التالية .

وتوصل العديد من الباحثين إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضا في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج، ويتعلم أن أي نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته - مثلما حدث في معامل بافلوف - في حالة توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة، ولم يبذل أي جهد لكي يهرب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكثرث بالمثيرات الإيجابية التي تساعده على الهروب من الموقف، ويبدو أن هذا الكائن الحي تقبل مصيره بسلبية وفتور في الهمة، وتوصل الباحثون إلى نتائج مؤداها شعور الكائن الحي بانعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطرة (Mikulincer, 1994) .

بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة، يتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان. وهذا يعنى أن الشخص لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، وهي حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا قدرة له على

مواجهتها، وتنمو لديه انفعالات سلبية، وتقدير ذات منخفض، ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل، وبصورة خاصة يكون أداؤه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل على نفس المهام. أى بتكرار تعرض الفرد للأحداث مع انخفاض تقدير الذات لا يكون العجز فقط بل توقع الفشل في المستقبل، حيث إن المواجهة مع هذه الأحداث لن تكون مجدية طالما هي محكوم عليها بالفشل، فإدراك نقص التحكم وانخفاض تقدير الذات وإدراك العجز إحدى معطيات تشكيل الاكتئاب في نظرية العجز .

ويمكن تلخيص ملاحظات الباحثين على كائنات المجموعة التجريبية فيما يلي : عندما تعرضت الكائنات للصدمة الكهربائية بدا عليها هياج في بادئ الأمر، ثم خفت حدته تدريجياً وحلت محله مظاهر تشير إلى السلبية واليأس، وحتى في حالة إيقاف الصدمات الكهربائية كانت الكائنات الحية في بعض الأحيان تستمر في التجوال داخل الصندوق في انزعاج ظاهر وبنفاذ صبر شديد، وكانت طريقة نباحها تدل على خوفها، وفي أحيان أخرى تتوقف عن السير وتبقى مكانها دون حركة أو مقاومة، ثم تحولت مع استمرار التجربة إلى حالة قريبة من حالات الاكتئاب، حيث أصبحت كائنات سلبية خاملة تعاني من فقدان الشهية والهزال.

أنواع العجز المتعلم

١- عجز دافعي **Motivational Deficits** : انخفاض دافعية الكائن في محاولة التحكم في الأحداث وضبطها، أي إذا حاول الكائن الحي في البداية ولم يستطع التحكم في الحدث فإنه يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم في الحدث . بكلمات أخرى يتمثل العجز الدافعي في إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول إن الفرد لا

يحاول، وتعلم أن يكون عاجزاً لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً، ولا يقدم على أى محاولة. فالعجز يمكن تعلمه من خلال الإقلاع السريع والتوقف المفاجئ الذي يأتي من اعتقاد الكائن الحي أن استجابته عديمة الفائدة، حتى عندما يفعل لا يستطيع الاستمرار طويلاً في حركاته وأفعاله المبدئية ويصبح سلبياً متقاعساً .

ومن ثم فإن المشكلة عندهم - في جزء منها - دافعية بسبب تفسيراتهم المستهدفة لتعلم العجز واعتقادهم في امتلاكهم النقص في التحكم، وأن كل جهودهم عديمة الجدوى في إخراج أى نتيجة، والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها " سيلجمان " لوصف هؤلاء التلاميذ " أنهم فاترو المهمة، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم، ويقعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهام صعبة ويرتفع لديهم قلق الاختبار (Seligman, 2000) وغالباً نرى هؤلاء كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدو عديم الجدوى، ويقعون بسرعة عن المحاولة، وتتكون لديهم استراتيجيات تعويق الذات Self-Defeating Strategies والتي تؤدي بهم في النهاية إلى فشل أكثر، وهم مباطلون، أو مرجئون procrastinate، وينجزون المهام التي تتطلب أقل جهد. ومكتئبون وأحد أشكال اكتئابهم الغضب. ويشعرون بالغباء عندما يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها، وعلى العكس تماماً من اعتباره حالة مؤقتة من فقدان الدافعية، فإن العجز المستعلم حالة مزمنة ومدمرة وهو غالباً ما يبالغ في تشخيصه غير أنه مع ذلك يستحق نقاشاً مهماً، فنحن نرى أعراضه في تعليقات الطلبة من قبيل " أنا غبي " أو " أنا غير محظوظ فلماذا أزعج نفسي ؟ وأيضاً من الأعراض التي يبديها الطلبة لامبالاة تامة تقريباً، إضافة إلى سلبية مستمرة .

وتتجمع الدراسات العديدة على السمات الدافعية التالية لذوى العجز المتعلم:

(١) أقل مثابرة في وجه الفشل أو ما يسمى " بالمثابرة مقابل عدم المثابرة

(٢) أقل مبادرة وأكثر كسلاً، أو ما يسمى " بالمبادرة مقابل الكسل "

(٣) يتوجهون لهدف الدرجة والأداء أكثر من توجهاتهم لهدف التمكن

والتعلم، أو ما يسمى " التوجه للأداء مقابل التوجه بالتمكن "

(٤) أقل استخداماً للإستراتيجيات الفعالة وأكثر استخداماً للإستراتيجيات

غير الفعالة أو ما يسمى "التناول المعرفي النشط مقابل التناول

السطحي"

(٥) أكثر سلبية عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى " بالسلبية مقابل

الإيجابية (Hokoda & Fincham ,1995 ، Stipek :1998 ،

(Dweck,2000

٢- عجز معرفي Cognitive Deficits : ضعف قدرة الكائن الحي على

التعلم من خبراته السابقة، والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعد

على الهرب أو التجنب، بكلمات أخرى ضعف قدرة الإنسان على التعلم

بأنه قادر من خلال تصرفاته على التحكم في العواقب مهما كان نوعها

سواء كانت سارة أو غير سارة، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن

الاستجابات المستقبلية يمكن أن تؤدي إلى نتائج، وهنا ينصب العجز

المعرفي في أن العجز استجابة شرطية متعلمة learned Conditioned

Response . فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم، وعندما تبوء

محاولاته بالفشل يتعلم العجز، وتنشوه معارفه عندما يدرك أنه لا يملك

الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها .

أى لا يرى هؤلاء الأفراد فى ذاتهم القدرة، ويعزون الفشل إلى سمات ثابتة فى ذاتهم، ومن ثم يتكاسلون ولا مبالين كرد فعل منطقي للفشل، ويعتقدون أن أسباب فشلهم ثابتة وفوق نطاق تحكمهم، وأن الأفراد الذين يرون الفشل بهذا الشكل أقل احتمالاً فى البحث عن العون، ويعتقدون أنهم لا شئ ولا أحد يستطيع مساعدتهم.

ومن سمات ذوى العجز المتعلم فهم دائمي القول : أنا لا أستطيع : هذا عمل صعب جداً : أى يدركون العوائق والصعوبات على أنها لا تقهر ولا يمكن تخطيها : وأن الفشل لا يمكن تجنبه، ويعزون نجاحا تهم إلى عوامل خارجية : يفضلون العمل السهل والذي يستطيعون أدائه بأقل جهد : يحبون بسهولة ويستسلمون بسرعة : لديهم سهولة وسرعة الإقلاع : يبحثون عن مساعدة بدون أي محاولة، أو لا يبحثون عن مساعدة عندما يحتاجون إليها : لا يتطوعون للإجابة على الأسئلة : يخلقون أعذاراً لعدم إكمالهم المهمة : يماطلون ويدعون أنهم ليس لديهم وقتاً كافياً لإكمال المهمة : مشوهون معرفياً ودائماً معارفهم توحى لهم بالعجز وعدم القدرة على التحكم : عندما يتطوعون للإجابة على الأسئلة يدعون نسيانهم للإجابة .

٣- عجز انفعالي Emotional Deficits : ظهور انفعالات سلبية على هؤلاء الأفراد مثل القلق والغضب والاكتئاب، وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها ، ونماء اعتقاد الفرد بأنه لا يمكنه التحكم على النتائج المترتبة على سلوكه، أى أن الفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً فى النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه

تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أى أثر فى تغييره أو بإزالته الأمر الذى يؤدى إلى الاعتقاد فى عجزه (Seligman , 1998) .

بكلمات أخرى قد يسبب ذلك ما يسمى بتوقع القلق، طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم بالموقف الأمر الذى يقود بعد ذلك إلى الاكتئاب، وفقدان الاهتمام بالأنشطة المهنية والحياتية والآخرين سواء فى محيط العالم أو خارجه.

وفى هذا المضمار ربط سيلجمان النظرة القائلة بأن العجز سمة مميزة للاكتئابى مع وجهة نظره فى العجز المتعلم حيث يقول " إننى أعتقد أننا إذا ربطنا وجهات النظر هذه مع جوهر الاكتئاب فإنها تمثل وحدة، فالمريض المكتئب تعلم أو اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على مهام حياته بأن يخفف معاناته أو يحقق إشباعاته . وباختصار فهو يعتقد أنه عاجز . وهناك من الأحداث المعجلة بذلك، مثل الفشل المهنى أو عدم صلاحيته للدراسة وذلك يعنى لمثل هذا الشخص أنها تكرر لجهود عديمة الجدوى، واستجاباته عاجزة عن أن تفى بإشباع رغباته ولا يجد الاستجابات ذات التدعيم القوى، وبالتالي تتزايد الأمراض البدنية ومواقف العجز بدرجة كبيرة، وفى مثل هذه المواقف يجد الشخص أن استجاباته الخاصة غير مؤثرة وفى الغالب يلقي بنفسه تحت رعاية الآخرين، وأنه من المعروف أن هذه المواقف غالباً ماتؤدى إلى القلق والاكتئاب أيضاً وربما يحدث القلق فى الوقت الذى مازال أمام الفرد أمل، ويبحث عن وسيلة للخروج، ويمكن أن يجد طريقه إلى الاكتئاب عندما يعتقد فى النهاية أن لاشئ يمكن عمله حيال هذه المواقف (Seligman , 1998) .

فالفرد المكتئب لا يستطيع التعرف على الاتساق بين سلوكه والنتائج المتحققة من البيئة، ويظهر العجز عندما تكون النتائج مستقلة عن

الجهد المبذول من قبل الفرد من أجل السيطرة وال ضبط الذاتي لهذه النتيجة. تدريجياً يتوقف الفرد عن الاستجابة ويصبح سلبياً ولا يستجيب لمثيرات جديدة. وحديثاً تم وصف مصطلح فقدان الأمل Hopelessness وتبعاً لهذا المصطلح، فإن الاكتئاب يرتبط مع التوقعات بأن أحداثاً واضحة سوف تحدث أو أن هذه الأحداث المنفرة سوف تحصل بغض النظر عما يفعله الشخص، حيث يشير مصطلح فقدان الأمل إلى توقعات الفرد السلبية نحو المستقبل وأن الاعتقادات المرتبطة بهذه الأحداث لا يمكن السيطرة عليها وبعد حصول هذه الأحداث .إن احتمالية أن يصبح الشخص مكتئباً كوظيفة للوضوح والأهمية التي يوليها الفرد لهذه الأحداث . وهنا يركز بيك في تعريف الاكتئاب على الأشياء التي يقولها الشخص لذاته خصوصاً أفكار لوم الذات ونقدها والنظرة التشاؤمية للبيئة، وقد قدم مفهوم الثالث المعرفي الاكتئابي الذي يتضمن نظرة سلبية نحو الذات والعالم والمستقبل. تتضمن الأشياء التي يقولها الفرد لذاته تشويهات معرفية أساسية وأخطاء في طريقة التفكير نحو نفسه، فينظر للأحداث العادية بأنها كبيرة (Cash & Pruzinsky, 2002:54)

٤. عجز سلوكي Behavior Deficits : وتتمثل في تصرفات التلاميذ بسلبية، وكسل، وقتور الهمة، والإقلاع السريع، والتوقف المفاجئ نتيجة إدراكهم أن استجاباتهم عديمة الفائدة .

ويعبر العجز المتعلم سلوكياً على نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد، والسلبية بدلاً من الإيجابية، وغالباً يستخدم أساليب أقل كفاءة في حل المشكلات، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن عديد من الأحداث غير قابلة

للتحكم، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيباً Risk لنمو واستمرار العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، ولا جدوى لمحاولاته (Stipek , 1998) .

كيف يتعلم الفرد العجز؟ توصل الباحثون إلى فكرة مؤداها ما يلي :

١- يكتسب الكائن الحي عادة معلومات عن نتيجة الموقف الذي يواجهه ويستجيب له، وفي حالة العجز المتعلم وانعدام الحيلة يتضح له أن هناك انفصلاً بين ما يفعله أو يقدم عليه من تصرفات هادفة وبين الحصول على النتيجة .

٢- تؤدي هذه المعلومات إلى توقع مستمر لدى الكائن الحي بأنه سيظل هناك انفصال بين أفعاله ونتائج المواقف التي يواجهها أو المثيرات البيئية التي يتعرض لها . ويعنى هذا أن الكائن الحي يدرك أو يعتقد أنه ليس هناك شيئاً يستطيع القيام به لتغيير الأحداث المؤلمة أو التخفيف من وطأتها .

٣- يؤدي هذا التوقع إلى قصور واضح في أي شيء يمكن أن يتعلمه الكائن الحي في المستقبل، ويؤدي إلى اضطرابات دافعية وانفعالية وبهذا فإن تأهيل الأفراد لاكتساب العجز تحدث - عادة - في الحالات التالية :

الحالة الأولى : صدمة

حيث يكون الطالب قد مر بظروف ينطوي على حدث مهم، لم يكن بالإمكان السيطرة عليه، وعلى الرغم من أن الأحداث الأكثر شيوعاً تمثل تهديداً أو صدمة قاسية، إلا أنه سينتج عنه عجز متعلم، حتى لو كان الحدث الخارج عن السيطرة إيجابياً أو حيادياً، وقد يكون الحدث لفظياً أو بدنياً أو نفسياً .

إن ما لا يتمشى مع هذا الوضع أن يخبر المعلم طالباً ما بلطف أن يهدأ أو بأنه سيتحدث معه على انفراد بعد انتهاء الحصة، وما يتمشى مع هذا الوضع أن نجد طالباً مستأسداً في الممرات والطرق، أو حياة أسرية مؤذية، أو معلماً غير حساس يحرجه، أو يذله أمام زملائه في الفصل، وفي بعض الحالات قد تحدث الصدمة بطريقة غير مباشرة، على سبيل المثال إذا كان هناك إطلاق نار في مدرسة ما فإن الإرشاد النفسي يحتاج لمساعدة الطلبة الذين شهدوا الحدث (Ericdnsen , 2001)

الحالة الثانية : فقدان التحكم

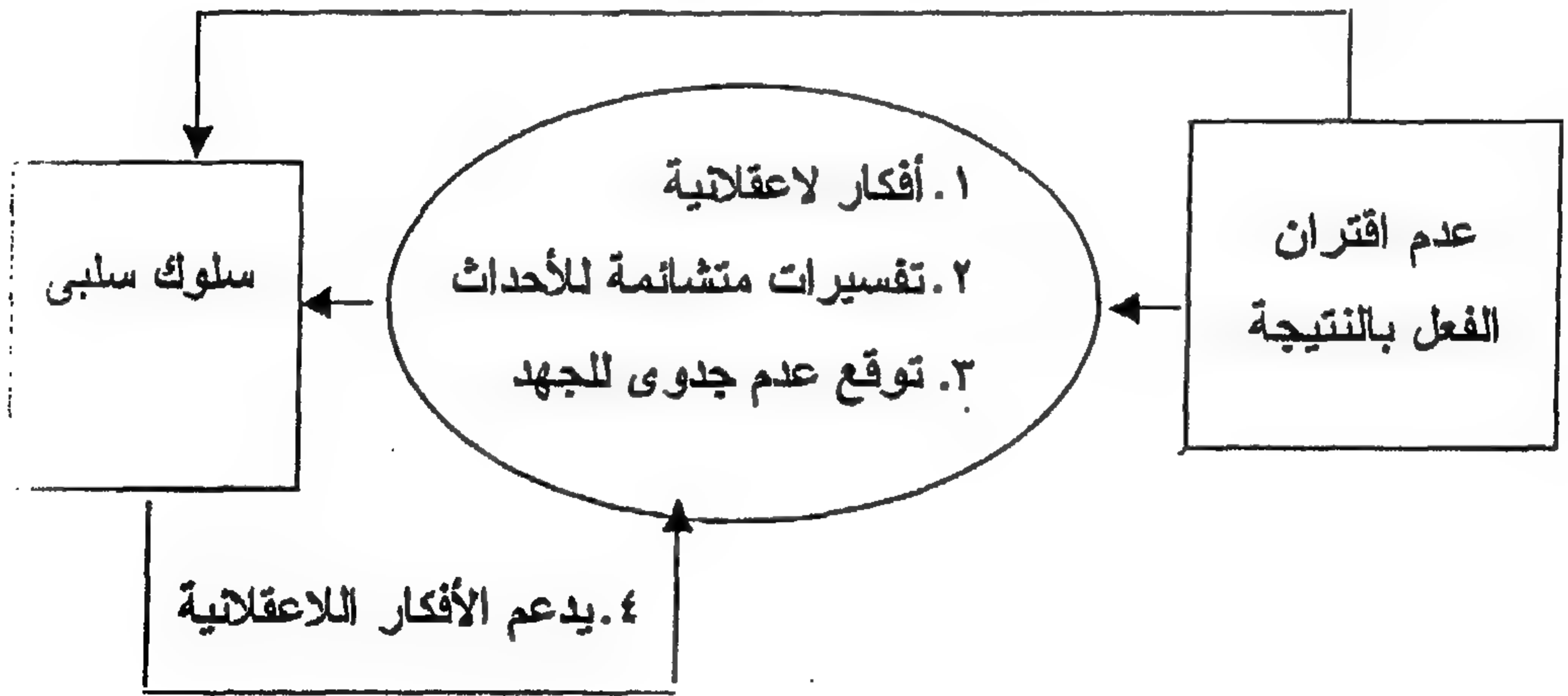
وهنا لابد للطالب أن يكون قد مر بتجربة فقدان السيطرة على التهديد المؤذى له، وقد لا يمتلك مهارات معالجته، مثل الطالب الذي يقمع أو يذل بقسوة في الفصل، ويشعر بعدم القدرة على الحراك بسبب الإحراج، وتختلف هذه الحالة عن الحالة التي يواجه فيها الطالب أباً يسئ معاملته، حيث يطور مهارات للتعامل مع المشكلة، ويتغلب عليها بالرد، أو بالحصول على المساعدة، أو بالهرب (Ericdnsen , 2001)

الحالة الثالثة : القرار

لابد أن يكون الطالب قد اتخذ قراراً يشل قدرته على العمل لتفسير الحدث وبيان رد فعله إزاءه، وعادة ما يأخذ هذا القرار شكل " لا أستطيع أن أعمل أي شيء بطريقة صحيحة " أو أنا مظلوم أو " أنا صاحب حظ سيئ " فإن هذه الاستنتاجات تنذر بتكوين توقع سلبي بشأن المستقبل بحيث تكون النتيجة عدم بذل أي جهد، ويمكن أن تتبثق مثل هذه الاستنتاجات أيضاً من انتقادات المعلم المتكررة مثل " أنت حالة ميئوس منها "، " أنت بالضبط لا تحاول " (Peterson et al , 1995) فالعجز المتعلم عملية تتكون نتيجة للتعليم، حيث يتعلم الأشخاص وكذلك الكائنات الأخرى التي

أجريت عليها التجارب أنه ليس في مقدورهم أن يفعلوا شيئاً لتجنب الفشل، وكان من نتيجة هذه الحالة فشلهم في إدراك أن المواقف التالية تختلف عن الأولى التي فشلوا فيها، وشعور الشخص بأن الأحداث الأولى المؤلمة وقعت رغماً عنه ولم يكن بإمكانه السيطرة عليها، يمكن أن يعمم إلى ما قد يواجهه من مواقف أخرى قد تكون سهلة لا تحتوى على أي تهديد له، وهذا التعميم يعرف بالعجز المتعلم وهي حالة نفسية يشعر فيها بأن إمكاناته الداخلية وقواه لا تمكنه من تغيير الوضع الراهن فيشعر بالعجز، ويظهر العجز في انخفاض الحافز، والشعور باللا حول واللا قوة، وبانعدام الأمل، وهؤلاء يفقدون القدرة على المبادأة ويستسلمون ولا يعودون يقدمون الإنجازات والأفكار طالما أن نتيجة عملهم معروفة لهم مسبقاً، أي طالما يعرفون أن نتيجة عملهم لن تحقق لهم الكرامة ولا العزة ولا النتيجة الاجتماعية أو المادية المرغوبة (Seligman , 1998) .

ويمكن توضيح مكونات العجز المتعلم في الشكل التوضيحي التالي :



شكل (٢) مكونات العجز المتعلم

حيث يوضح الشكل السابق أن علاقة اقتران الفعل بالنتيجة يؤدي إلى السلوك السلبي مباشرة، وقد يؤدي إلى عدم الإقتران بين الفعل والنتيجة إلى السلوك السلبي من خلال وسيط يسمى بالأفكار اللاعقلانية والتي تتركز في :

١- تفسيرات متشائمة للأحداث

٢- عدم جدوى الجهد المبذول

٣- كما أن استمرارية السلوك السلبي قد يدعم ويعزز الأفكار اللاعقلانية من جديد، بل قد يوقع الفرد في حلقة مفرغة، ولذلك يجب أن نتدخل تدخلاً معرفياً لكسر هذه الحلقة، ونعمل على تغيير الأفكار اللاعقلانية والمعارف المشوهة، ومن ثم قد يتضاءل العجز المتعلم، وربما تتطفي استجاباته .

الطبيعة الظاهرانية للعجز المتعلم

يمكن وصف الطبيعة الظاهرانية phenomenological لحالة العجز المتعلم على النحو التالي :

١- تحتوى هذه الحالة على فقدان انفعالي كمي للرجبة، ويتجلى هذا الأمر من خلال تعبيرات مثل : هذا كثيراً جداً . لقد فاض بي الأمر . لم أعد قادراً . أنا يائس . لم يعد لدى أمل . وتحتوى هذه الحالة على نوعين من الانفعالات:

النوع الأول: يمتن وصفه من خلال العجز Helplessness، وينشأ هذا الانفعال عندما يتم عزو سبب هذه المشاعر إلى البيئة، أى يتم اعتبار البيئة الخارجية (الظروف والأشخاص) مسئولة عن هذه الحالة الانفعالية .

النوع الثاني : من خلال اليأس Hopelessness وهو انفعال ينشأ عندما يعزو الفرد مشاعره إلى ذاته، أي يعتبر نفسه مسئولاً عما حصل له، ويشعر أنه ليس بإمكان أى شخص أن يقدم له المساعدة .

٢- يشعر الشخص بأنه غير متكيف، ومصاب بأذى، ولم يعد فى حالة تسمح له بالقيام بنشاط مستقل نسبياً .

٣- يشعر الشخص أن العلاقة بالمحيط (الأشخاص والأشياء) لم تعد أكيدة أو يشعر بأنها لم تعد مرضية أو تحكمها عوامل غير شرعية .

٤- ينحرف إدراكه للعالم الخارجي بدرجة كبيرة عن التوقعات التي شكلها فى ضوء خبرات ماضية له .

٥- يشعر الأشخاص بفقدان العلاقة بين الماضي والمستقبل، ومن ثم يبدو لهم المستقبل قائماً نسبياً وغير مثمر .

٦- يتولد الاتجاه بإعادة إحياء الذكريات وأنماط السلوك المرتبطة بخبرات الماضي التي يشعر الشخص أنها تشبه الخبرات التي يمر بها فى الوقت الراهن .

الواجهة المضادة للعجز (تعلم الأمل)

يعد العجز الواجهة الخلفية للأمل، ولن يكون الإنسان مثلاً إلا إذا قام بفعل من أفعال الأمل، حيث إنه الفعل الذي يعبر عن إيمانه الحي بقيمة الوجود، وبالتالي يرتبط مفهوم الأمل ونقيضه العجز بمفهومين هامين هما :

• حب الحياة : مادام الإنسان الذي يمر بتجربة العجز يريد أن يسعى إلى التحرر، وإثبات الوجود .

• التمتع بالحرية : يعد مرور الإنسان بتجربة العجز معركة يحاول فيها الإنسان إما التخلص من العجز، أو الاستمرار فيه من خلال

الإرادة، وممارسة فعل من أفعال المواجهة الذي يكتشف فيها الإنسان قيمته ووجوده، وتأتي الحرية مادام هناك هدف يحاول الوصول إليه، حتى يقضى هذا الهدف على العجز .

ومن ناحية أخرى عندما تتعلم الأفراد الأمل وإدراك فاعلية قدراتهم وجهودهم - (سليجمان Seligman , 2000، ودويك Dweck , 2000؛ وميكلنسير Mikluncer , 1994) (والفرحاتى السيد، ١٩٩٧، وصباح الرفاعى، ٢٠٠٤) - يعززون الفشل إلى النقص فى الجهد، أو المعلومات الناقصة- أو استراتيجياتهم غير المناسبة، وهى تعد أسباب قابلة للتحكم- وبذلك يركزون على استراتيجيات النجاح فى المرات المقبلة ويتكون لديهم الأمل، وشعور أكثر بالإنجاز والتحكم والفخر، وإحساس قوي بتقرير المصير والإرادة، وهم فى هذه الحالة محصنون ضد تعلم العجز، كونهم يعتقدون بأنهم يستطيعون التأثير فى مجريات الأمور، فهم داخلي التوجه، مرتفعو الثقة بالنفس، وذو تقدير مرتفع للذات، يتحملون مسئولية الأشياء وتبعاتها، ويكونون أكثر انشغالا بالأفعال النشطة الموجهة نحو المشكلة إذا ما كان تقريرهم أن الموقف يمثل تحدياً، فى الوقت الذي يؤمنون فيه بأن التغيير سنة الحياة، وأن مثل هؤلاء الأفراد أكثر خبرة، ويوظفون مستويات معرفية أكثر تطوراً تبدو فى استخدامهم لعمليات متعددة دون جمود أو تصلب فى مواجهة الأشياء المؤلمة، ونظرتهم للحياة أكثر تفاؤلاً، فهم لا يخشون الفشل ولا يشعرون باليأس لأن الفشل بالنسبة لهم يعنى أن طريقتهم فى التعلم غير ملائمة، ويجب تغييرها أو مراجعتها ولا يعرفون العجز لأن التعلم لديهم يعتمد على الجهد، ولذلك فالفشل يعنى أنهم فى حاجة إلى بذل مزيد من الجهد، وأن معنى النجاح لديهم هو تحقيق التحسن والتقدم، وأن مجرد النجاح لديهم لا يسرهم، لأن الإتقان والفهم هما الأسلوبان اللذان يمكنهم من الدخول فى المنافسات والمسابقات ومواصلة الكفاح .

ويذكر وينر (Weiner, 1994) أن المعلم يستطيع أن يقي التلاميذ من العجز، وتشكيل تعلم الأمل لديهم عندما يتسق عزوه للنجاح والفشل مع عزو التلاميذ للنجاح والفشل لأن هذا العزو يتسق بشكل منطقي مع الاعتقاد بأن المعلم الفعال يشجع تلاميذه على العمل بجدية ويشجعهم دائماً أن نجاحهم من ذاتهم ومن قدرات يتمتعون بها ومن جهد يبذلونه. ومن هنا تتجلى أهمية دور المعلمين في تشجيع التلاميذ على ربط فشلهم بعوامل يمكن التحكم فيها كالجهد، وعندئذ فإن النتائج المترتبة على الفشل سوف تضعف ويمكن تجنبها، وبهذا فإن الأسلوب العزوي يزود العاملين في مجال التربية والتعليم بنموذج للتعامل مع الفشل في حجرة الدراسة وتعليم التلاميذ الأمل من خلال تأكيد دور العوامل الداخلية التي يمكن التحكم فيها _ حيث أنها تعد الأسباب المسؤولة عن الأداء ومن الضروري أن يشجع المعلم تلاميذه على إعادة العزو Reattribution بعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها كالجهد، لأن ذلك يعمل على تسهيل سبل الأداء، كما يستحث المثابرة لمواجهة الفشل، والرسالة التي يمكن أن توجه للمعلمين واضحة وتكمن في أهمية تأكيد المعلمين لعدد معين من خبرات النجاح لدى التلاميذ، هذا بالإضافة إلى مسؤولية أخرى تتعلق بتبصير التلاميذ بطبيعة العلاقة بين سلوكهم وأدائهم، فالأداء يمكن أن يصل إلي أقصاه إذا اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولين عن نجاحهم، وفهموا أنه بالجهد والمثابرة من الممكن القضاء على الفشل.

ويشير سيلجمان (Seligman , 2000) إلى بعض العوامل التي

تبعد عن التلاميذ تعلم العجز منها :

[١] لا تدع التلاميذ تستغرق في الفشل : فعندما يعبر أحد التلاميذ عن العجز " بقوله " أنا لا أستطيع " لا تدعه يكرر هذه العبارة، وأوقف

تفكيره وساعده أن- يستبدلها بعبارات أكثر أملاً مثل " أنا أستطيع
"اعتماداً على جهدي ونجاحي السابق، وساعده على الاستمرار في
تعظيم استقلاليته .

[٢] علمهم أن الأخطاء أشياء طبيعية في التعلم، وأن الأخطاء لا تساوى
الفشل .

[٣] علمهم أن يغيروا سلوكياتهم طبقاً للظروف لا طبقاً لجنسهم ، ولا طبقاً
لنزعة محددة سلفاً أو حتى للقضاء والقدر .

[٤] علمهم أن يكونوا إيجابيين مع المخاطر، ويتقبلوا سلوك المخاطرة،
وأن يكتسبوا الثقة بأنفسهم، وأن تكون الثقة واضحة قولاً وسلوكاً عند
التعامل مع أو مواجهة الصعوبات .

[٥] ساعدهم أن يزوا الفشل ليس نهاية العالم .

[٦] دربهم على عدم تسمية الخطأ فشلاً .

[٧] دربهم على المراقبة الذاتية والتعزيز والتقويم الذاتي .

[٨] دربهم على أن يحكموا قلقهم وعجزهم من خلال تعلم أشياء جديدة .

وفى هذا المحيط قدم ميكلسير (Mikluncer,1994) بعض
الإرشادات التربوية التى يجب أن يستخدمها المعلم لتحسين التلاميذ من
الشعور العجز المتعلم منها:

[١] مساعدة التلاميذ أن تقبل المسؤولية عن نجاحها، وتفهم أنها بجهدا
وإصرارها تستطيع أن تتغلب على الفشل .

[٢] تقديم الثناء للتلاميذ لاسيما عندما يبذلون قصارى جهدهم، وعدم لوم
التلاميذ التى لا تستطيع تحقيق أهدافها بشكل إتقاني، وبدلاً من ذلك
نقدم لهم الثناء على محاولاتهم وجهودهم .

[٣] يقدم للتلاميذ اختيارات لفرص التعلم، وبهذا يعطى التلاميذ فرص تطوير الشعور بالتحكم، وبالتالي تقبل المسؤولية، وتعتقد أن بإمكانها تحقيق نتائج أكاديمية مرغوبة.

[٤] يساعد المعلم تلاميذه على وضع مجموعة من الأهداف الواضحة والتي تنمى وتوجد التحدي لدى التلاميذ .

[٥] التلاميذ تحتاج إلى أن تعرف أنهم يستطيعون النجاح، إذا أدركوا واعتقدوا أنهم يمتلكون الجهد والقدرة على تغيير الفشل إلى النجاح .

[٦] النجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات، الثقة، ينمى ويطور الاعتقاد فى المقدرة على التحكم، وتشجيع المخاطرة، ومن ثم قبول المسؤولية عن النتائج .

مواجهة العجز المتعلم (أوردة الفعل)

بداية من أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان أصبح من الواضح أن تأثير العجز لا يتحدد بضعف الأداء، إلا أنه توجد حالات يؤدي فيها العجز إلى تكوين استجابات مواجهة للعجز المتعلم أو مايسمى بردة الفعل Reactance. وتؤكد عديد النظريات أن تكرار حالات الفشل (العجز) يؤدي إلى اضطراب الأداء، ويؤدي عدم تكرار حالات الفشل إلى تحسن الأداء. ويلخص سيلجمان ذلك بقوله " إن استجابة مواجهة العجز المتعلم تعد دالة فى عدم تكرار حالات الفشل، وتعتبر استجابة العجز المتعلم والكسل المتعلم دالة لتعرض الفرد لتكرار حالات الفشل .

ويقترح كلنجر Klinger دائرة التنشيط - العجز Invigoration-Deterioration Cycle والتي يرى فيها أن الاستجابة المبدئية للفشل هي تحقيق النتائج المرغوبة، حيث بعد أن يبدأ الكائن الحي

أحداث متسلسلة تتجه صوب النتائج المرغوبة، نجده يستجيب للصعوبات بزيادة في النشاط، واستخدام استراتيجيات أكثر فاعلية، وتقديم أفكار أكثر منطقية، واستجابة أكثر دقة، وتركيز موجه للفكر، وإعمال نشاط للعقل. وتوجه أكثر نحو المهمة والسلوك، وفي النهاية عندما يتكرر فشل الفرد في الحصول على النتائج المرغوبة نجده يفقد اهتماماته وميوله وأهدافه، وينهمك في أنشطة واستراتيجيات بعيدة عن المهمة، ويكون سلوكه على هيئة عجز في الأداء.

وقدم ثورنتون وجاكبسون (Thornton & Jacobson, 1972) تقريراً مبدئياً عن الآثار الإيجابية لموقف العجز. حيث يذكر أن المفحوصين الذين يدركون الصدمات غير الممكن الهرب منها أثناء أداء المهمة يعرضون تحسناً في الأداء في اختبارات الرياضيات والاستدلال اللفظي Verbal Reasoning والتنظيم المدرك مقارنة بالمفحوصين الذين يدركون الصدمات على أنها قابلة للتحكم، أو الذين لا يواجهون أى صدمات أو ضغوط. وتدل هذه النتائج أن الأداء الجيد قد ينتج من عوامل أخرى غير النقص في التحكم. وقد تكون إحدى هذه العوامل إقناع المفحوصين في ظروف الصدمات غير القابلة للهروب أن النتائج تعتمد على الصدفة والحظ والقدرية ولا تعتمد على جهد الشخص. وإقناع الأفراد في هذه الحالة أن الصدمات مهما كانت قوتها فهي تخضع لجهد الفرد وقدراته. وهناك عامل آخر وهو تقديم اختبار المهمة قبل موقف العجز حيث يؤدي ذلك إلى تعلم أن النتائج يمكن التحكم فيها. وبالتالي تؤدي إلى أن يسلك الشخص بشكل قوى بمهارات تحصينه ضد العجز المتعلم.

ووجد روث وبوتزن (Roth & Bootzin, 1974) أنه يمكن تعلم استجابة مواجهة تعلم العجز لدى المفحوصين، حيث إنه بعد تعرض

المفحوصين إلى (صفر) ثم (واحد) ثم (اثنين) من المشكلات. غير القابلة للتحكم، وأثناء اختبار هؤلاء المفحوصين على حل سلسلة من المشكلات غير القابلة للحل، وجد أن المفحوصين الذين لم يتعرضوا مشكلات غير قابلة للحل قاموا بحل هذه المهمة بفاعلية، واقتدار مقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا إلى واحد أو اثنين من المشاكل غير القابلة للحل، أوضحت الدراسة أن تدرج المشاكل غير القابلة للحل يؤدي إلى تدرج استخدام استراتيجيات حل المشكلة، وانتهت الدراسة إلى وجود عوامل وسيطة بين التعرض للمشكلات غير القابلة للحل والاستراتيجيات المستخدمة في حل هذه المشكلات، أوجزها الباحثان في :

- اعتناق الفرد لمعارف عقلانية تشعره بالقدرة على التحكم .
- إدراكه أن مثيرات الموقف تحت نطاق تحكمه .
- قدرته على استخدام مثيرات معينة باقتدار وفاعلية .
- اتجاهه واعتياده حل هذه الأنواع من المشكلات

ومن ثم فإن تعلم استجابة مواجهة العجز تحدث بشكل قوى بعد الكميات الصغيرة من الفشل أو التدريب غير المتكرر على العجز، حيث قاما الباحثان بتعريض المفحوصين إلى مشكلة أو مشكلتين غير قابلتين للحل، ووجد أن استجابة مواجهة تعلم العجز توجد بشكل أكثر في حالة تعرض المفحوص لمشكلة واحدة غير قابلة للحل أو حتى مشكلتين غير قابلتين للحل، ويتفق ذلك مع دراسات عديدة للعجز المتعلم.. إلا أن دراسات أخرى (Pittman & Pittman , 1980) أكدت أن التعرض إلى ثلاثة أو أربعة أو ستة مشكلات غير قابلة للحل يؤدي إلى السلبية وتعلم العجز والكسل، وإدراك عدم جدوى الجهد المبذول. وتؤكد دراسة روث

وكيوبال (Roth & Kubal, 1975) هذه النتائج، وتضيف أن متغير التشويه المعرفي للأحداث هو أنسب متغير وسيط بين المشاكل غير القابلة للحل والعجز المتعلم، وهذا ما أكدته دراسة عربية وحيدة قام بها الفرحاتي السيد (١٩٩٧). وتوجد تفسيرات أخرى منظمة تؤكد أن المفحوصين الذين يتعرضون - على الأقل - لثلاثة ظروف من العجز (لا يوجد عجز - حالات عجز قليلة - حالات عجز كبيرة) يختلف أداؤهم في المهام التالية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بتمان وبتمان (Pittman & Pittman, 1980) والذين عرضوا المفحوصين إما إلى "صفر" أو "اثنين" أو "ستة" من المشكلات غير القابلة للحل، وأظهرت النتائج أن الأداء يخل في حالة تكرار المشاكل غير القابلة للحل. وتظهر استجابة مواجهة العجز (أو ردة الفعل) في حالة انخفاض عدد المشكلات غير القابلة للحل.

وفي هذا السياق يمكن القول بأنه إذا توقع شخصاً بأن يكون قادراً على ضبط النتائج، فإن التعرض للنتائج غير المتحكم فيها تثير استجابة مواجهة العجز، أو ردة الفعل للعجز لديه، لهذا في المحاولات الأولى القليلة في تجربة العجز المتعلم يتوجب على الكائن الحي أن يظهر معارضة قوية للبيئة غير المتحكم بها، الجدير بالذكر أن الكلاب التي كانت ضمن المجموعة التي خضعت لصدمة لا يمكن الفرار منها في دراسات العجز المتعلم نبحت في البداية ورفست، قبل أن تصبح عاجزة في النهاية، على أية حال إذا استمرت البيئة بأن تكون غير ممكن التحكم بها، فإن هؤلاء الأفراد في النهاية سيدركون أن جميع محاولات السيطرة والتحكم فاشلة، حالما يصبح شخص مقتنع تماماً أن سلوكيات ردة الفعل، أو سلوك مواجهة العجز له تأثير قليل، أو لا تأثير له على المواقف التي لا يمكن التحكم فيها، فإن الشخص عندها يظهر العجز .

الفصل الثاني

إعادة البناء المعرفي وحصانة

الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

غدت البنية المعرفية للفرد أحد المتغيرات المحورية في معرفة الحالة النفسية له، حتى غدا الشعار اليوم (قل لي : ما محتوى أفكارك ؟ وبأي طريقة تفكر ؟ أقول لك من أنت ؟)

كما أن الاهتمام الأساسي لعلماء النفس كان ولا يزال معرفة أساس الاضطراب النفسي، أى لماذا يفعل الأفراد؟ وكيف يفعلون؟ وما هى مظاهر الانفعالات المرضية ؟ أسئلة شغلهم من ميلاد علم النفس إلى الآن . وللإجابة عن هذه الأسئلة ذهب البعض يبحث عن ما مر به الفرد من خبرات مؤلمة فى الطفولة ليعزو الانفعالات إليها (فرويد) والبعض الآخر ركز على المثيرات الخارجية التي يتعرض لها الفرد (سكندر). ومنهم من ركز على رؤية الفرد لذاته والمعوقات التي تمنعه من تحقيق ذاته (روجرز)؛ ومنهم من رأى أن افتقاد الفرد للهدف والمعنى فى الحياة، سبب آخر للانفعالات النفسية (طلعت منصور) ومنهم من تبنى فلسفة مؤداها أن الإنسان ليس مستقبل للمعرفة فحسب، بل مدرك ومفسر ومسترجع ومبرهن ومضيف لهذه المعرفة، وأحياناً محرف لها (شاكر قنديل) ومنهم من نظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقاً عاقلاً مفكراً وباحثاً عن المعلومات ومجهزاً لها، ومبتكراً فيها أيضاً (فؤاد أبو حطب)

ونبتت النظرية المعرفية - أساساً - حينما راودت أفكار الفلاسفة مقولة : ملكة عقل الإنسان معارفه، وهى الأساس في توجيه سلوكه الحياتي، وسيطرت هذه المقولة على المناخ الفكري للكثير من الفلاسفة أمثال "

سقراط، وأفلاطون، وأرسطو " حينما ظهر مفهوم الحكمة كمعيار للمعرفة. واقتراح أرسطو بعض القوانين المتعلقة بالتعلم والذاكرة (مثل التضاد، والتشابه، والترابط) وأشار إلى أهمية التصور العقلي، كمنطلق أساسى للتعلم وتنشيط الذاكرة، ومن بعد ذلك تجاوزو المؤلف وصولاً لمنطق الإبداع.

وأشار أفلاطون إلى أن المعرفة ليست هى الإحساس بل تعقل الإحساس، وتعقل الإحساس فعل يعود للنفس المتحررة من الجسد والقدرة وحدها على الوصول إلى معرفة الحقائق، وعلى هذا النحو فإن العقل وحده أساس سعادة الإنسان واختلاله، ومصدر المعرفة الصحيحة .

ويرى كانط أن مصدر المعرفة واختلالها هو العقل، وأضاف أن المعرفة الصحيحة أو المخلصة هى تلك التى تأتىنا من خلال العقل أو التصورات، وأن التصور يكون غير منطقي دون إدراك حسي، والإدراك الحسي دون تصور أو إدراك يصبح إدراكاً مختلاً يؤدي إلى تعاسة الإنسان، وأعلن " ديكارت " مقولته المشهورة " أنا أفكر إذن أنا موجود " (Je Pense Done Je Suis) بمعنى أن من يملك نعمة العقل يملك معها صفة الوجود، بل اعتلى العقل الإنسانى قمة عطايا الخالق لعبيده المؤمنين ليصف القرآن الكريم الضالين والفاستدين بأنهم " صم بكم فهم لا يعقلون " بل حتى فى نهاية القرن التاسع عشر كان فساد العقل وتشوه المعرفة سمة كافة أشكال العصاب والذهان ليعامل من يتصف بذلك بالردع والسجن والتعذيب لطرد الأرواح الشريرة التى سيطرت على عقولهم حيث لم يعرف بما نسميه اليوم بالاضطراب الوجداني أو النفسي على النحو الذى طرحته أفكار فرويد الحديثة .

وأشار ابكتيتوس " الفيلسوف الروائى " إلى أن إزالة الأفكار الخاطئة من العقل أجدى بكثير من إزالة أورام الجسد، وقدم ابكتيتوس كلامه هذا

منذ تسعة عشر قرناً خلت، ومع ذلك فإن الطب الحديث يؤيده، حيث صرح " روبنسون " أن أربعة مرضى من كل خمسة ينزلون بمستشفى " هوبكنز " يشكون أمراضاً عضوية يدخل في اجتلابها الضغط الداخلي، واستطرد روبنسون بأنه يمكن إرجاع تلك الأمراض عموماً إلى عجز المرء عن الموازنة بين نفسه ومطالب الحياة أو مشكلاتها، واتخذ " مونتان " الفيلسوف الفرنسي الكلمات التالية شعاراً له في الحياة "إن المرء لا تضيره الحوادث، وإنما الذي يضيره حقاً هو تقديره للحوادث وتقديرنا للحوادث أمر متروك لنا وحدنا .

ما هية إعادة البناء المعرفي

رغم تباين تعاريف إعادة البناء المعرفي فإن ثمة تعريف موحد صاغه ورنر Werner لمفهوم إعادة البناء المعرفي يتعلق بمنهج عقلائي لعلاج مشكلات الإنسان من خلال تصحيح معارفه وأفكاره وأساليبه العقلية، فهو رؤية نظرية معرفية تفسر الاضطرابات النفسية تفسيراً عقلياً معرفياً لرسم خطط العلاج والإرشاد. فضلاً عن كونه مدخلاً يربط اضطرابات الشخصية بالذاكرة، والأفكار المتراكمة في العقل الإنساني، ومنهجاً للتفسير العقلي المناسب لمشكلات الأفراد الماضية والحالية وفي المستقبل، وممارسة منطقية للعمليات والممارسات المهنية لتحسين الإدراك وتصحيح الأفكار الخاطئة، ولخص "أدلر" ذلك في العبارات التالية :

- سلوك الإنسان هو توأم أفكاره .
- ويتعدل الأفكار يتعدل السلوك.
- وتعديل أو تغيير سلوك الإنسان يكمن في تعديل أو تغيير أفكاره وأحكامه وأماله بالعقلانية والمناقشة، ومقارعة الحجة بالحجة. ومن ثم يتخلص الإنسان من مشكلاته مع نفسه ومع الآخرين .

مبررات مدخل إعادة البناء المعرفي

[١] الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة السلوكية، فيما يتعلق بعدم قبولها إحداث تغييرات مباشرة في الناحية المعرفية للعميل، والاهتمام فقط بتغيير السلوك .

[٢] جهود العلماء في دراسة البناءات المعرفية، وتوضيح دور البيئة في تعديل البنية المعرفية، والبناءات الشخصية، ومن ثم تغيير السلوك، أو تحسينه أو تعديله .

[٣] قيام الثورة العلمية الحديثة والتي أصبح الحاسب الآلي فيها بمثابة السبب والنتيجة، وتشبيه البعض للمعالجات التي تحدث في المخ البشري بالمعالجات التي تتم في الحاسب الآلي على شكل (مدخلات - مخرجات - تغذية مرتدة) .

[٤] ادعاء " فرويد " بأن داخل الإنسان قوى لا شعورية غامضة لا تملك مصداقيتها ادعاء مرفوض ومبنى على التخمين، ولكن الاتجاه المعرفي يتبنى لحقائق ملموسة يعد أكثر تماسكاً وواقعية دون الاعتماد على الحدس أو التخمين.

[٥] يرفض الاتجاه المعرفي دعاوى " فرويد " حول الجنس والعدوان وسيطرتهما على سلوك الإنسان، فالعدوان ليس سلوكاً تلقائياً يقوم به الفرد دون مبرر، أو لمجرد حبه للعدوان، بل هو سلوك مضاد لمواقف عدائية يواجهها الفرد استجابة لأفكاره وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين، أما الجنس فهو أحد الدوافع المختلفة والمتعددة التي فطر عليها الإنسان، وتتحدد سلوكيات الفرد من خلال مدركاته وأفكاره عن الحلال والحرام، والمرغوب فيه وغير المرغوب فيه.

[٦] الانفعالات استجابات وليست مثيرات : فهي قد لا تسبق العقل والتفكير، بل هي تالية له. فالإنسان تحكمه أفكاره أولاً، وإذا ما اضطربت أفكاره بدأ في الانفعال، بل إن هذا الانفعال يمكن زواله إذا ما استقر على أفكار معينة كبديل للانفعال: فالعقل كان وسيظل سيد السلوك البشرى ولا تعاني الإنسانية من مواقف ينطلق فيها الناس كما يحبون.

[٧] النظرية المعرفية نظرية اجتماعية : تربط الإنسان بالمجتمع ولا تحبسه في نطاقه الفردي داخل غرفة مغلقة، فكافة الأفكار والاتجاهات والحجج المنطقية التي تناقش في جلسات إعادة البناء المعرفي ما هي إلا إفرازات اجتماعية لأراء الآخرين وخبرات الأقارب، وأحكام المجتمع.

أهداف إعادة البناء المعرفي :

وضع المنظرون عدداً من الأهداف يبنى عليها عمليات وإجراءات وفنيات إعادة البناء المعرفي، وكذلك الصحة النفسية والجسمية للفرد، وهذه الأهداف هي :

١- الاهتمام بالذات : وضع مصالح الفرد قبل مصالح الآخرين دون إلحاق أى ضرر بمصالح الآخرين، ولا بمصالح المجتمع والسياق المحيط بالفرد .

٢- تنمية إرادة وقدرة الذات على التغيير والتعديل، والتفسير، والدحض العقلاني للأمور .

٣- تنمية قدرة الفرد على تحمل واستيعاب الإحباط : من خلال تفسير عقلاني، وممارسات واقعية، لا تضر الذات، وبدون المغالاة في الانفعالات الإيجابية أو السلبية

٤- تشكيل وعى الفرد والتزامه بأهدافه الخارجية بدلاً من الإغراق فى التوجه المفرط نحو الذات عند حدوث أى حادثة فشل .

٥- التفكير العلمى: أى دراسة مؤشرات اعتقاداته ومعارفه الموضوعية، وتأصيلها حتى يصبح أكثر عقلانية وموضوعية فى تفسير أمور حياته.

٦- قبول تقلبات الحياة: لبقائه سعيداً بشكل نسبى برغم عدم التأكد مما سوف يجلبه له المستقبل .

٧- قبول الذات : تقبل الإنسان نفسه بشكل غير مشروط، بدلاً من ربط هذا القبول بعوامل خارجية ليس له دخل فيها .

٨- تنمية إرادة وقدرة الفرد على قبول المخاطرة المحسوبة : فالحياة تصبح أكثر متعة من خلال المخاطر والمجازفات المسئولة والمحسوبة والمعتدلة .

٩- السعي طویل المدى فى سبيل مصلحة الذات : تحقيق توازن بين التمتع بسعادة اللحظة والتخطيط للمستقبل بشكل بناء .

١٠ - اللاكمالية : قبول ما هو واضح وله معيار وله مؤشر نجاح أو فشل، ويمكن تحقيقه فى الحياة بدلاً من السعي وراء المدينة الفاضلة، أو الوصول إلى كمال ليس له نهاية .

١١ - المسئولية الذاتية عن الاضطرابات الانفعالية : فالفرد عليه أن يعلم أنه المسئول بدرجة كبيرة عن اضطراباته الانفعالية، بدلاً من لوم الآخرين أو الظروف الخارجية.

خصائص إعادة البناء المعرفي

وضع إليس (Ellis , 1994) قائمة لخصائص إعادة البناء المعرفي هي :

١ - الإيجاز: يقدم إعادة البناء المعرفي من خلال جدول زمني قصير نسبياً

٢ - العمق : التركيز على الأسباب الحقيقية لمشكلة التلميذ، وزيادة فهمه وإدراكه لأسباب ومصادر نقص تحكمه وسيطرته على الأمور، وعجزه عن مواصلة الأداء، ودور أفكاره المختلفة مثل أفكار الإيجابيات والينبغيات التي يتمسك بها، وتقوده بالتالي إلى إدراك نقص الكفاءة والسيطرة على المواقف

٣ - التوسع : لا يتم التفكير فقط في أعراض الفرد ولكن يتم التفكير في المشاكل الأخرى في حياته، ومساعدة الفرد لتحقيق أقصى إمكانية لحياة أسعد وأكثر إشباعاً .

٥ - مناسبة طرق وفنيات التعليم سواء معرفية أو انفعالية أو سلوكية للمساعدة على تحقيق سعادة أنسب للفرد .

٦ - الحفاظ على التقدم في المستقبل : مساعدة الأفراد على التغيير البناء والمستمر حتى بعد انتهاء جلسات التعليم والتوجيه (المتابعة)

٧ - الوقاية : تبصير الأفراد بمعرفة كيف أنهم يزعمون أنفسهم، وكيفية التعامل مع هذا لكي يحققون الاستقرار الانفعالي عند مواجهة المشاكل في المستقبل .

٨ - أداء المهام : تحقيق الكفاءة والثقة لدى الأفراد عند مواجهة مشاكلهم خارج جلسات التعليم والتوجيه من هذا المنطلق يوفر جسر بين البصيرة العقلية والانفعالية بشأن مشاكلهم .

افتراضات إعادة البناء المعرفي

- [١] يعتبر تفكير الإنسان عملية شعورية تتحدد من خلال انفعالاته ودوافعه وسلوكه، وعلى ذلك فإن مشكلة العميل تقع في منطقة الشعور، ويجب أن يتعامل معها المرشد من هذا المنطلق، فالإنسان تحت مواقف الضغط يحتاج من يساعده على اكتشاف مصادر القوة في حياته والتي أحاطتها انفعالاته ومشاعره .
- [٢] يقوم هذا الاتجاه على افتراض أن بعض الأفراد ينجون أساليب غير عقلانية للتفكير مما يترتب على ذلك سلوك غير عقلاني مع البيئة التي يعيش فيها، وكذلك المحيطين به، ويمكن الحكم على عقلانية أفكار الفرد والسلوك الناتج عنها من خلال عدة محكات أهمها : واقعية هذه الأفكار، إمكانية مساعدة الفرد على أن يحقق أهدافه سواء القريبة أو البعيدة، مدى مساعدته على حماية نفسه وتجنب الخلافات مع الآخرين، مع تزويد الفرد بطيب المشاعر التي تضيء عليه الراحة والاطمئنان .
- [٣] يحتاج الفرد وفقا لهذا الاتجاه إلى علاقة حانية تتيح له الفرصة لكي يعبر عن مشاعره، وفي هذا إشارة لأهمية العلاقة المهنية باعتبارها أسلوب تمهيدى هدفه الهجوم المباشر والصريح على أفكار العميل مما يترتب عليه إقناعه بالتوافق بصورة أكثر منطقية مع المواقف التي يتعرض لها في حياته مع مراعاة أن تفكير العميل قد اكتسبه من خلال علاقاته بوالديه وأسرته ومجتمعه بشكل عام، وعلى المرشد أو المعالج أن يأخذ ذلك في الاعتبار عند التدخل العلاجي أو الإرشادي.
- [٤] القدرة على معالجة المعلومات وتكوين تمثيلات معرفية للبيئة هو شيء أساسي ومحوري في تكيف الإنسان واستمرار بقائه . فمن أجل التكيف مع العالم والبقاء فيه يقوم الإنسان بتطوير أنظمة من الوعي تتضمن القدرة على تشكيل تمثيلات معرفية لنفسه ككائن حي في

العالم، فالنظام المعرفي للإنسان قد يتضمن أحداثاً وقعت ليس فقط في الحاضر بل أيضاً في الماضي أو استباق المستقبل .

[٥] معالجة المعلومات لدى الإنسان تحدث في مستويات مختلفة من الوعي كوسائل لتنمية كفاءتها وقدرتها على التكيف : حيث يفترض إعادة البناء المعرفي أن معالجة المعلومات تحدث في صورة متصلة تمتد بين الشعور واللاشعور، وينتج عن ذلك درجات مختلفة من الوعي والقابلية لمعالجة وتجهيز المعلومات بشكل مناسب .

[٦] من الوظائف الأساسية في معالجة المعلومات " البناء الشخصي للواقع " حيث يشارك الإنسان بفعالية في فهم الواقع من خلال نظام معالجة المعلومات، ويفترض مدخل إعادة البناء المعرفي أن هذه العملية بما تتضمن من تنظيم خبرات الفرد في العالم وما فيها من تفسيرات الفرد للذات والآخرين - ليست ببساطة فعل تمثيلي أو نسخ أو ترميز أشياء ثابتة، بل هي عملية تتضمن درجة من الإبداع، حيث إن المعاني ببساطة تشتق من خبرات الأفراد، وتفهم وفقاً لخصائص معينة منها :

• البناءات المعرفية (مخططات)

• الخبرات السابقة التي نجحت في تقديم مضمون لهذه البناءات

• خصائص أو ملامح السياق الحالي .

على سبيل المثال تدرك نظرية بيك المعرفية أن الأفراد يقومون بتكوين معاني لموقف ما في صورة تمثيلات معرفية، وأن الطريقة الفريدة التي يبني بها الفرد حدثاً معيناً تؤثر في مشاعرهم وسلوكهم في مواقف معينة. ووفقاً للنموذج المعرفي فإن السلبية تشكل جوهر اضطراب الاكتئاب، وهي في معظم الأحوال تولدت بواسطة تحيزات في المعالجة

المعرفية المضطربة لشخص يعاني الاكتئاب، هذا التحيز يعد وظيفة للتمثيل المعرفي للفرد، أو لإضافته معنى خاصاً على الأحداث، ولا ينطبق على العالم، أى لا يصف المعنى العام (زيزى ابراهيم، ٢٠٠٦)

[٧] تساهم معالجة المعلومات كمبدأ موجه ومرشد بالنسبة للمكونات الانفعالية والسلوكية والفسولوجية للخبرات الإنسانية : فالمعاني المختلفة التى ترتبط بالأحداث تجعل من الممكن تنشيط الأنظمة الانفعالية والسلوكية والدافعية والفسولوجية، ومن هنا يعد مدخل إعادة البناء المعرفي مكوناً ضرورياً فى عملية التغيير الناتجة عن العلاج والارشاد المعرفي. واعتمدت النظرية المعرفية على فرضية " نوعية المحتوى المعرفي " الذى يعتبر أن كل حالة وجدانية له بروفييل معرفي خاص به، فالحزن مثلاً يتضمن فى التقييمات الخاصة بالفقدان الشخصى الكبير، أو الفشل المؤدى إلى الإحساس بالحرمان، وترتبط السعادة بأفكار حول المكاسب الشخصية، أو التقييم الشخصى، وينتج القلق والخوف عن تقويمات عن التهديد أو الخطر المحيط بالفرد من منظور ذاتي، والغضب يأتي من إدراك لإهانة أو عدوان موجه للمجال الشخصى

[٨] البناءات المعرفية على أفضل وجه هى تمثيل تقريبي للخبرات . وهنا تم وضع مفهوم التشويه المعرفي Cognitive Distortion، ليلائم الطبيعة التحيزية فى معالجة المعلومات خاصة فى حالات اضطرابات الشخصية، حيث لا تقرر النظرية المعرفية بذلك مدى صحة المعارف بل تتعامل مع ذلك بمفهوم " التكيف " والمرشد المعرفي إذن لا يهتم بما إذا كانت صياغات المريض للمواقف دقيقة أم لا، بل يهتم بما إذا كان الشخص قادر على فهم الموقف بطريقة تعمل على تيسير التمكن Mastery أو المواجهة .

[٩] تشكيل المخططات من خلال التفاعلات المتكررة بين البيئة والمخططات الفطرية البدائية، بهذه الطريقة يكون للبيئة تأثير كبير في تشكيل التنظيم المعرفي للأفراد، وفي هذا الشأن تفترض النظرية المعرفية أن بناءات المعنى تنمو فقط نتيجة للتفاعل مع البيئة، بل إن النموذج يؤكد على بعض الجينات أو الموجودات البيولوجية لبناءات المعنى تتواجد أثناء ارتقاء التنظيم المعرفي للأفراد، ومن هنا فإن العلاقة بين الشخص والبيئة يمكن وصفها في ضوء الحتمية المتبادلة بين البناءات الداخلية لصنع المعنى أو المخططات وخصائص أو ملامح البيئة .

[١٠] يتسم التنظيم الخاص بتمثيلات المعنى بمراتب مختلفة من الفهم، وفي ضوء ذلك يأتي افتراض أن التنظيم المعرفي يتمثل في شكل مراتب، حيث تستخدم مفاهيم معرفية عامة ثم مفاهيم معرفية أكثر نوعية، وفي المستوى القاعدي من الفهم توجد المخططات، والتي تكون بمثابة وحدات أساسية من تمثيل المعنى، وهي أيضاً تتكامل مع مستويات أخرى من الفهم المعرفي. في المستوى التالي تتجمع المخططات معاً لتكون أساليب Modes، ويذكر بيك أنه في المستوى الأسلوبى نجد التمثيل المعرفي للاضطرابات النفسية. هناك مستوى أكثر اتساعاً يتمثل في الشخصية وهو ذلك المستوى الذى يتضمنه التواصل بين الأساليب المختلفة والمخططات الخاصة بها .

[١١] يتصف الاضطراب النفسى بخلل زائد فى تفعيل بناءات المعنى فى نظام معالجة المعلومات، أى تتفاوت الاضطرابات النفسية فى الحد الذى يكون فيه الاضطراب المعرفى ناتجاً عن زيادة تفعيل المخططات اللاتكيفية أو ضعف تفعيل المخططات الأكثر تكيفاً .

وفى هذا الشأن تتضح أهمية المعارف والمدرجات، حيث ينظر بيك Beck إلى المعارف المشوهة، وتحريف التفكير فى ضوء المثلث المعرفى Cognitive Triad والذي يتكون من النظرة السلبية للذات إذ يعتبر الفرد نفسه ناقص الكفاءة يعانى القصور والنبذ، وتتقصه مقومات السعادة.. والمستقبل مظلم، حيث يرى الفرد أن طريقه حافل بالصعوبات ، وأنه فاشل فى المستقبل. لا محالة، وأن متاعبه الحالية مستمرة إلى ما لا نهاية. والتفسير السلبى للخبرة حيث يرى الفرد أن هناك كثيراً من العراقيل تمنعه من تحقيق أهدافه، وأن عالمه الشخصى يتطلب منه أموراً غير معقولة.. فضلاً عن أن التوقعات التى يتبناها الفرد تميل إلى السلبية والركون إلى العجز ومشاعر التهديد، فالذى يشعر بالعجز المتعلم يتوقع أن تستمر متاعبه الحالية دون نهاية، ولا يرى أمامه غير المصاعب والإحباط. ومن ثم فإن التفكير اللاعقلاني، يعد المحرك الأول، والمسبب لإدراك نقص القدرة والعجز، حيث ينظر سيلجمان إلى أن الأخطاء المعرفية المرتبطة بعملية عزو وتفسير الأحداث هى التى تهيئ الفرد للعجز ونقص الكفاءة.

وفى هذا السياق ينظر (كيلي Kelly) إلى ما يسمى بالبناءات الشخصية وإلى التفسيرات والتوقعات غير الواقعية للأحداث. وعلى المرشدين إعادة صياغة البنية المعرفية للأفراد ذوى الانفعالات السلبية، والذين يدركون نقص كفاءتهم وتحكمهم فى الأمور، على سبيل المثال حينما يدين الفرد نفسه بسبب عدم قدرته على تحقيق النجاح وعلى عدم قدرته على أن يحوز على موافقة الآخرين فإنه يحط من قدر نفسه، ولا يقتصر الأمر على مجرد إدانته لنفسه على ذلك المستوى المتدني من الأداء الذى يحققه، ومن ثم يحدث اضطراب الأنا Ego- Disturbance وهذا يدفعه إلى أن يرى ذلك بشكل مدمراً للذات، فيجب على الآخرين

وجوباً مطلقاً أن يفعلوا ما يفضل هو لهم أن يفعلوه، وأن تكون الظروف كما يفضل هو، مما يدفع به إلى الإزعاج وعدم الراحة وانخفاض مستوى قدرته على مواجهة الإحباط، ومن هذا المنطلق يتعرض الفرد للخوف المرضي حيث يقتنع بشدة أنه من المزعج جداً، ومن الخطر بالنسبة له أن يقود سيارته فوق أحد الكباري مثلاً، مما يخفض من مستوى قدرته على مواجهة الإحباط الناتج عن تلك الكباري، الأمر الذي قد يدفع إلى الحد من قيمة نفسه، فينشأ لديه اضطراب الأنا حيث يرى أنه لا يحب أن يخاف من تلك الكباري، ومن ثم يرى نفسه على أنه عاجز، وهو ما يؤدي إلى ظهور اضطراب ثانوي لديه، حيث يرى أن حياته تصبح شيئاً لا يطاق عندما يحاول تجنب الكباري، وعندما يكره نفسه بسبب مثل هذه المخاوف المرضية الأمر الذي يرى نفسه ثانياً ضعيفاً وعاجزاً .

وقد تكون هذه المعارف محبطة للذات، وتظل ساكنة إلى أن تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة، وهنا تنشط بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السلبي، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، وإنما يقوم التفكير المحرف بتغذية راجعة لهذه المعارف السلبية مرة أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وترسيخ أعراض العجز. هكذا، وفي هذه الحالة ترمى جلسات إعادة البناء المعرفي إلى التوصل إلى أن يتحكم العميل في خواطره وأفكاره السلبية، وتعديل النماذج الخاطئة في تفكيره، فالتركيز ينصب على أسلوب تفكير العميل ومشاعره وسلوكياته، لكي يفهم العلاقة التبادلية بين التفكير والانفعال والسلوك، وبناء على ذلك يعد إعادة البناء المعرفي عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم الإدراك، والأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة. وهنا تتكون عملية إعادة البناء المعرفي من الخطوات التالية :

[١] تحديد أنماط التفكير غير المنطقي .

[٢] مساعدة العميل على فهم الأثر السلبي لأنماط التفكير غير المنطقي.

[٣] استبدال أنماط التفكير غير المنطقية بأنماط تفكير فعالة، ومنطقية.

[٤] تدريب العميل على كل ما من شأنه تطوير الضبط الذاتي , Ellis

(1994) . وأفسح هذا الاتجاه ظهور فنيات متنوعة تعتمد على التوجهات

المعرفية لمساعدة الفرد على تعديل التصورات المعرفية المشوهة

والمعتقدات المضطربة وظيفياً، واختبار مدى واقعيتها وتصحيحها.

إعادة البناء المعرفي وبعض المناحي النفسية .

نعرض في هذا الجزء وجهات نظر بعض علماء النفس حول

مدخل إعادة البناء المعرفي من خلال توجهاتهم المختلفة .

أولاً : إعادة البناء المعرفي والتحليل النفسي

بالرغم من أن أصحاب التحليل النفسي يرون العمليات المعرفية

عمليات ثانوية، وأن الانفعالات هي قضيتهم الأولى. فإن فرويد - كرائد

هذا المنحى - لم يغفل الإشارة إلى الجوانب المعرفية في نظريته وفنائه

العلاجية، حيث أشار إلى أن الاضطرابات الانفعالية هي - في الأصل -

اختلالات معرفية، وأرجع نشأة الاكتئاب إلى أسلوب معاقبة الذات - Self

Punishment والذي يلجأ إليه الفرد كأحد الأساليب الدفاعية المعرفية

للفشل الشخصي ومشاعر الذنب، على سبيل المثال يلجأ المكتئب إلى

كراهية وتدمير ذاته كمظهر من مظاهر اضطراب العلاقة بالموضوع،

ويؤكد فرويد أن أهم عرض معرفي للاكتئاب هو رد الفعل تجاه العقاب

الشخصي الزائد للذات، وبالتالي فالعلاج لا بد أن يستهدف جعل تفكير

المريض أكثر واقعية وعقلانية (Ellis , 1994)

ويؤكد فرويد في تمييزه بين أعراض الحزن والكآبة، أنه في حالة الحزن يكون العالم فقيراً، أما في حالة الكآبة فتكون الذات نفسها هي الفقيرة، ويقدم المريض ذاته على أنها عديمة الفائدة وعاجزة عن تحقيق أى إنجاز، ويقوم بتوبيخها والاستخفاف بها، ويتوقع أن ينبذ ويعاقب من الآخرين .

ويشير فرويد إلى أنه رغم أن الخبرات الصادمة في الطفولة تقوم بدور محوري في حدوث الاضطرابات الانفعالية، إلا أن هذه الخبرات تعد - في الواقع - أسباباً ثانوية لا يدوم تأثيرها ما لم يعتنق الفرد أفكاراً لاعقلانية تجاهها، وبالتالي فإن منهج التحليل النفسي - حسب ما يذكر أحد رواد المنهج المعرفي اليس - منهج مضلل في تركيزه على خبرات الطفولة، لأن التركيز على هذه الخبرات لا يساعد الفرد في التخلص من اضطرابه، ولواتجه هذا المنهج إلى التركيز على ميل الفرد إلى إدانة نفسه حول تلك الخبرات لاستطاع إنجاز أكبر قدر من التقدم العلاجي للفرد، ويوضح " إيس " رأيه هذا بقوله : أن خبرات الطفولة تعود إلى الماضي، والمحلل النفسي لا يملك ما يمكن أن يفعله نحوها، ولا يستطيع أن يغير مجراها، لأنها حدثت في الماضي قريباً أم بعيداً.

بكلمات أخرى إن الأحداث الماضية كمحدد للسلوك الحالي فكرة مرفوضة عند "إيس" وهي إحدى الأفكار اللاعقلانية التي تقوم بدور أساس في اضطراب الأفراد، فالانطلاق من الحاضر والتركيز عليه أهم من الماضي، لأن الحاضر أكثر جدوى ولأن الماضي قد فات، وإذا ما تناولنا طريقة التداعي الحر كفنية علاجية لدى فرويد مثلاً، نراها تشكل الجانب المعرفي من العلاج النفسي وجوهر هذه الطريقة هو : أن يقول المريض كل شيء حول شعوره حتى إن بدا ذلك سخيلاً أو غير لائق، وبدون أية محاولة لإلباس ذلك الوارد ثوباً من المنطق والمعنى المعقول، حيث يتبصر السيكلوجي جذور المشكلة عند المريض، ويقدم له الاستبصارات

المناسبة وفى اللحظة المناسبة، مما يترتب عليه تغيرات عميقة تحقق الشفاء (هول ولندزى، ١٩٧١)

وأدرك أدلر Adler أهمية التفكير في سلوك الأفراد، حيث قال :
إن سلوك الشخص ينبع من أفكاره، وأن كل شئ يعتمد على الرأي، وأن نظام المعتقدات والأفكار الذاتية التي يعتنقها الفرد عن ذاته وعن العالم تشكل أسلوب الحياة عند أدلر الذي يعتبر بمثابة الخريطة المعرفية التي يستعين بها الفرد فى اكتشاف البيئة وفهمها، وفى إصدار الأحكام، وفى تتبؤ وضبط هذه البيئة. ومن ثم يجب أن تتضمن جلسات إعادة البناء المعرفي عملية إعادة تربية والتحاور مع العميل بكل الطرق المنطقية لكي نوضح له الجانب الخاطئ في تفكيره مع دفعة مباشرة إلى استنتاج الطرق الصحيحة وتطبيقها

ويضيف أدلر أن الصحة النفسية والعصاب يرتبطان بصورة أساسية ومباشرة بأفكار الفرد ومعتقداته واتجاهاته وفلسفاته، وأن سلوك الفرد وانفعالاته يتوقفان بصفة أساسية على كيفية تقييم الفرد وتفسيره وتقديره لما يمر به من خبرات وما يضيفه على هذه الخبرات من دلالات ومعان. والفرد يحدد ذاته عن طريق ما يملكه من تصورات عن نفسه ومشكلاته، والخبرات الماضية ليست سبب النجاح أو الفشل، إنما نحدد ذواتنا بما نضيفه من معان على خبراتنا، والمعاني ليست محددة بالمواقف التي نمر بها ونواجهها، لأننا نحن من يضيف المعاني على المواقف .

وكانت أفكار هورنى مصدراً خصباً للنظريات المعرفية، حيث تتفق هورنى مع هذه النظريات على دور الأحاديث الذاتية Self - Verbalization فى حدوث واستمرار الاضطراب الانفعالي، وقدمت هورنى عشرة حلول غير منطقية قد يكتسبها الأفراد فى محاولتهم

البحث عن حلول لمشكلاتهم، وتطلق على هذه الحلول اسم " الحاجات العصابية " من هذه الحاجات :

[١] الحاجة العصابية للحب والتقبل : تقوم هذه الحاجة على رغبة الفرد في إرضاء الآخرين المحيطين به وعمل ما يتوقعونه منه دون تفرقة أو تمييز، ومن ثم فإن الفرد يحاول بكل جهده أن يترك انطباعاً جيداً لدى الآخرين، ولذلك فإن الفرد يكون قد بالغ الحساسية للعلاقة غير الودية والقائمة على النبذ أو الرفض.

[٢] الحاجة العصابية إلى شريك يتحمل مسؤولية حياة الفرد : تمثل هذه الحاجة إسراف الفرد في خوفه من أن يترك وحيداً أو أن يهجر، ولذلك فإن صاحب هذه الحاجة يكون كالطفل في سلوكه .

[٣] الحاجة العصابية إلى تقييد الفرد لحياته داخل حدود ضيقه : وصاحب هذه الحاجة يتجنب المسؤولية والمشكلات، ولا يملك روح المغامرة أو المخاطرة Risk Taking وتبدو عليه القناعة والتواضع .

[٤] الحاجة العصابية إلى الكمال واستحالة التعرض للهجوم : وصاحب هذه الحاجة يخاف الوقوع في الخطأ، ويرفض النقد بكل أشكاله من الآخرين، ويرى نفسه إنساناً معصوماً من الخطأ، ورغم أنه يملك عيوباً إلا أنه يحاول إخفائها قبل أن تتكشف للآخرين، لأنه يعتقد الكمال في نفسه.

ثانياً : إعادة البناء المعرفي والمتطور السلوكي

يؤكد السلوكيون على حتمية حدوث استجابة إذا ما تعرض الفرد لمثير ما، وبإمكانية التنبؤ بنوع الاستجابة التي يستثيرها مثير معين، حيث يرفض سكينر skinner - على سبيل المثال - التعامل مع فكرة وجود

عوامل داخلية دافعة للسلوك أو باعثة على القيام به، لأنه لا يهتم ولا يعترف بما يجرى داخل الكائن الحي. لأن الإنسان عند سكون - ما هو إلا صندوق مغلق Black Box - خاوي من الداخل، ومن ثم فكرة المتغيرات التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات (مثل الاتجاهات والمعارف.. الخ)، ينبغي أن تخرج من مجال البحث، وأن تفسير السلوك يكون فقط بالرجوع إلى علاقة المثير بالاستجابة. فهناك مثيراً يدخل وينتج عنه استجابة ومن الطبيعي أن تتواجد " ماكينة في الداخل " للتجميع والتخزين والاسترجاع والتفسير ويتأثر الناتج بالضرورة بالمدخلات، وينتقد البورت السلوكيين لاهتمامهم فقط بالقطين (المثير والاستجابة) وإهمالهم العمليات الوسيطة، ويساير هذا فلسفة الوضعية المنطقية Logical positivism إذ تتجه هذه الفلسفة نحو تركيز انتباه الفرد على ما يمكن ملاحظته وقياسه من المدخلات، وعلى ما يمكن ملاحظته وقياسه من المخرجات، ومن ثم لا لزوم للشخصية.

ويرفض المعرفيون Ellis , 1994, Beck, 1976, Mikulincer (000 ; 2006 , Seligman , 1994 ,) المعادلة التقليدية (مثير - استجابة) ويؤكدون على دور الكائن الحي في الاستجابة. فالكائن الحي وفقاً لذلك يتخلل بين المثير والاستجابة، وبالتالي فإن المعادلة تتخذ شكل (مثير - كائن حي - استجابة) فليس هناك استجابات أتوماتيكية لمثير ما، وإنما هناك كائن حي هو الذي يتعرض للمثير تحت ظروف مختلفة، ويستجيب استجابة معينة تتناسب مع ظروف الإثارة. على سبيل المثال طريقة تفكير الفرد واتجاهاته وأفكاره نحو الأمور والأشياء قد تسبب له سوء التوافق، وانطلاقاً من هذه النظرة يمكن نجاح علاج حالات كثيرة من خلال المناقشة والإقناع، فمثلاً نجح لازاروس في علاج شاب مصاب

بالضعف الجنسي عن طريق دحض Dispute أفكاره الخاطئة عن الجنس والعلاقة الزوجية .

وفى هذا الشأن يشير ميكنباوم Meichenbaum إلى أهمية البنية المعرفية فى حدوث الاضطراب الانفعالي، والبنية المعرفية عنده هى المظهر المنظم للتفكير والذي يضبط ويوجه طريقة اختيار الأفكار من خلال ما يقوله الفرد من حوار ذاتي داخلي، فما يقوله الناس لأنفسهم يحدد الأفعال التى يقومون بها، بكلمات أخرى يفسر ميكنباوم السلوك غير الطبيعي من خلال حوارات ذاتية تستعمل فى تنمية المهارات السلوكية، لذلك فإن أفضل وسيلة لتصحيح أو تغيير التفكير الانهزامي للفرد هي : أن نتنبه إلى الأفكار والآراء التي يرددها الفرد لنفسه عندما يواجه موقفاً يتسم بالتهديد، من منطلق أن الاضطراب الانفعالي يعد نتيجة مباشرة لما نقوله لأنفسنا.

وفى هذا المجال أدرك ولبى Wolpe أيضاً العلاقة بين التفكير والسلوك، إلا أنه كان ينطلق من تغيير السلوك أولاً . فالقاعدة عنده غير السلوك وسوف تتغير معه أساليب التفكير. فالمضطرب بعد أن ينجح فى تأكيد ذاته يدرك مبالغته الانفعالية فى تقدير الأشياء ويدرك أن مخاوفه كانت تشويهاً للواقع، يبدأ بعدها فى اعتناق أفكار وتصورات واتجاهات جديدة تتفق من حيث واقعيتها مع المواقف .

كما يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن أفعال الفرد الداخلية والخارجية تتأثر بالخبرات الحاضرة، فالفرد كائن دينامي متغير، وليس مجرد إنسان سلبي يستجيب للمثيرات استجابات نمطية ثابتة، ولذلك فإن العمليات الداخلية للفرد لها دلالة هامة، وهى المحور الجوهرى عند أصحاب هذا المنحى . فالناس لا يستجيبون بشكل تلقائي للمثيرات

الخارجية، وإنما أفكارهم حول تلك المثيرات هي التي تحدد بشكل كبير ماهية المثيرات التي يلاحظونها، وكيف يلاحظونها، والقيمة التي يعطونها لهذه المثيرات، وكذلك المدة التي تستمر في أذهانهم .

ويذكر باندورا أن التفاؤل والأمل - مثلها مثل العجز أو قلة الحيلة- يكمن وراءهما وجهة نظر يسميها السيكولوجيين فاعلية الذات Self - Efficacy، وهي الاعتقاد بأن الشخص له سيطرة على الأحداث التي تعرض لها، ويستطيع أن يقابل التحديات كلما ظهرت . وفي ضوء ذلك نجد أن تحسين فاعلية الذات يجعل الشخص أكثر رغبة في أن يأخذ زمام المبادرة (أو حتى المخاطرة) . وأن يبحث عن التحديات ومطالبها، والارتقاء فوق هذه التحديات وقهرها بدوره يزيد من الإحساس بفاعلية الذات، وهذا الاتجاه يجعل الناس يستفيدون من المهارات التي تتكون لديهم، وأن يفعلوا ما ينمي هذه المهارات .

وفعالية الذات متغير شخصي محوري حين ترتبط بأهداف معينة وبمعرفة الأداء، فإنها تسهم إسهاماً مهماً في السلوك في المستقبل. ويعتقد " باندورا " أن الناس يحددون مستقبلهم ويشكلونه بالطريقة التي يسلكون بها، وليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث لهم في موقف معين .

وترتبط فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ببيئات متجاوبة وغير متجاوبة وتؤدي إلى متغيرات أربعة يمكن التنبؤ بها :

(أ) عندما تكون فاعلية الذات مرتفعة، والبيئة متجاوبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وفعالة .

(ب) حين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة متجاوبة قد يصبح الشخص مكتئباً حين يلاحظ الآخرين ينجحون في أعمال صعبة جداً بالنسبة له .

(ج) وحين يواجه ذوى الفاعلية الذاتية المرتفعة مواقف بيئية غير متجاوبة يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي Social Activism أو حتى القوة لإثارة التغيير، غير أنه إذا أخفقت جميع الجهود فإنه يفترض أنهم سوف يتركون هذا المسار ويتخذون مساراً جديداً أو يبحثون عن بيئة أكثر تجاوباً .

(د) وأخيراً حين ترتبط فعالية الذات المنخفضة مع بيئة غير متجاوبة فتمة تنبؤ بعدم الاكتراث والشعور بالعجز، على سبيل المثال حين تصبح صعوبات تولى إدارة المؤسسة واضحة بالنسبة لأحد العاملين، ولديه فاعلية ذات منخفضة، فإنه ينمى مشاعر الاستسلام، والتقاعس، والفشل في تحويل الجهود البناءة نحو هدف مماثل .

ويلخص باندورا نتائج البحثية الطويلة والعميقة عن فاعلية الذات فى قوله "معتقدات الناس حول قدراتهم لها تأثيرات عميقة على هذه القدرات، والقدرة ليست خاصية ثابتة، بل هناك تبايناً هائلاً فى كيفية أداء الوظائف المرتبطة بهذه القدرات ؟ والناس الذين يملكون الإحساس بكفاءة الذات يقفزون فوق الفشل لأنهم يتناولون الأشياء من زاوية تسهل لهم كيف يتعاملون معها بنجاح، وليس من زاوية القلق حول ما الخطأ الذي يمكن أن يحدث .

أما روتر Rotter فإن توجهه المعرفي يتضح عن طريق ما طرحه من مفاهيم معرفية فى نظريته مثل : مفهوم التوقع، ومركز التحكم الداخلى - الخارجى Locus of Control. فسلوك الفرد وعملياته النفسية يتوقفان على توقعه للطرق التى ستحدث بها أشياء معينة، فالسلوك يحكمه إلى حد بعيد عوامل معرفية وفكرية كالتوقع، وطريقة التنبؤ بحدوث أشياء معينة.

ويرى روتر أن بعض الأفراد يتسمون بالتحكم الداخلي لأنهم يعززون النجاح في مواقف الحياة إلى أنفسهم، ويعتقدون في قدرتهم على تحديد ما سوف يحدث لهم، وفي قدرتهم على التحكم في مصادر التعزيز الموجهة إليهم فتراهم يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل تتعلق بهم ويمكنهم التحكم فيها مثل القدرة والمهارة والجهد، أي يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم كافة سواء في أوقات نجاحهم أو فشلهم، وهم أفراد قادرون على التأثير في الحياة الاجتماعية ومقاومة الضغوط، ويكرسون جهودهم لتحقيق المزيد من النجاح، أما البعض الآخر فيتسمون بالتحكم الخارجي لأنهم يعززون نجاحهم في مواقف الحياة إلى قوى خارجة عن نطاق إرادتهم وهم يعتقدون بأنهم تحت رحمة الحظ وسوء المصير، وليس لديهم القدرة للتحكم على الأحداث التي يتعرضون لها.

ثالثاً : إعادة البناء المعرفي والمنحى الفينومينولوجي

يؤكد الفينومينولوجيون (هيوم - برفين - هوسرك - روجرز - كيلي - لوين . الخ) على دراسة الخبرة للفرد كما يدركها هو، وليس كما يدركها الآخرون، ويعتمدون في نظرياتهم على الإدراك أكثر من اعتمادهم على التعلم، حيث يرون أن الفرد يستجيب للأحداث تبعاً لتصوراتها عنها، ومن ثم ينادون بالاهتمام بالعمليات المعرفية الوسيطة (كالإدراك والتفكير) كمفاهيم متعلقة بالعالم الظاهري التي تحدث فيه تلك الأحداث، وبالتالي فإن تحليل السلوك يجب أن ينطلق من الفرد، لأن المكونات التي يبنى عليها السلوك تكمن داخل الفرد.

ويرى هيوم Houm - والذي يعد بداية لطريق الفينومينولوجيا - أن المعرفة تتكون عن طريق العقل . ويرى هوسرك Hosrik أن تحليل مشاكل المعرفة يرتكز على تصورات الأفراد وخبراتهم ووعيهم بالعالم

المحيط. ويذكر برفين Perven أن الاتجاه الفينومنولوجي ينشد التأمل في الحياة كما يخبرها الشخص نفسه دون إهمال لما هو إنساني ودون تمزيق الحياة إلى أشلاء غير مترابطة ودون إحالتها إلى مبادئ فسيولوجية، ويشير جانيت Jonet إلى أن معرفة أى شئ إنما يكمن فى معرفة هذا الشئ كما يبدو فى شعور الأفراد ومن هنا فإن الذات والوعي والشعور هم أساس الحقيقة الاجتماعية للفرد، فالمهمة الأساسية للفينومنولوجيا هي الرجوع إلى الإنسان ذاته فى تفسير هذا العالم (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧).

وفى هذا السياق تؤكد الفلسفة الفينومنولوجية على أن كل معتقدات وسلوكيات الإنسان تعتمد أساسا على كيفية إدراك الشخص للعالم، وأن المصدر الأساسي للواقع وفقا لذلك يكون ماثلا فى الخبرة الذاتية للشخص أكثر منه فى الواقع التجريبي للفرد فى العالم الخارجي.

ويعرض "تارش" نظرية "روجرز" حول الشخصية متقابلة مع بنظرية لازاروس المعرفية فيما يتعلق بعلاقة الانفعال بالمعرفة فى الآتي:

[١] يتصرف الشخص ويستجيب كما يدرك هذا الشخص. وهذا يعنى بمصطلحات لازاروس أن الشخص يتصرف ويستجيب من خلال معارفه.

[٢] يشكل إدراك الشخص حول ذاته جزءاً مهماً من الإدراك، وحسب لازاروس تعتبر المعرفة حول الذات مهمة للانفعال والسلوك، ولكن إلى جانب ذلك يتم التأكيد على المعرفة حول البيئة المحيطة بالفرد .

[٣] حسب "روجرز" فإن المشاعر تصاحب وتنمى السلوك - ولأن السلوك ينتج عن الإدراك، فإن المشاعر ترتبط بهذا الإدراك وهذا ما يراه "لازاروس"

[٤] قوة الانفعال على علاقة بالأهمية المدركة لحدث ما من أجل الحفاظ على الذات وهذا ما يراه لازاروس .

[٥] في حين يرى روجرز أن السلوك ينتج عن المفاهيم والأهمية المدركة وعن الانفعال المتعلق به - فإن لازاروس يملك مفهوما موسعا، فعنده تكون التصورات والآراء والأفكار حول البيئة وحول الشخص ذاته تابعة للمعرفة (تارش، ١٩٩٥)

وفى هذا الصدد اهتم كيلي Kelly - أيضاً - بالتفكير من حيث محتواه وأساليبه، ومن أهم الفروض التي تقوم عليها نظريته " إن الإنسان يفكر بطريقته الخاصة في الأحداث التي يرتبط بها بفطرته، تلك الأحداث التي يعتبر هو نتيجة لها . فالسلوك الإنساني لا يحركه ماضي الفرد أو رغباته الغريزية - كما يؤكد فرويد- أو يستجيب آليا لمثير معين في البيئة الخارجية- كما يؤكد سكينر- ولكن السلوك الإنساني يستند على كيفية إدراك الفرد وتفسيره لخبرة ما، بالإضافة إلى التوقع أو التنبؤ، حيث إن لكل فرد توقعات معينة عن الحياة وأحداثها، والتوقع الصحيح هو الذي يثبت صحته أو صدقه، أما التوقع الخاطئ فهو الذي يثبت عدم صحته أو صدقه .

فإذا كان هناك شخص لا يجيد السباحة، أو اعتبر أن السباحة أمر خطير على حياته فإنه سوف يتجنب السباحة، وهذا التوقع صادق لأنه يجنب الفرد أذى قد يلحق به، أما إذا اعتبر شخص ما أن زميله في العمل يشوه سمعته وأن هذا الأمر خطير فإن هذا الشخص سوف يتجنب زميله وستصبح العلاقة غير ودية، وهذا التوقع غير صادق لأنه يؤدي إلى سلوك مشكل لدى الشخص تجاه زملائه . ويبين هذا المثال الفرق بين التوقع الصحيح والخاطئ وبالتالي يعتبر كيلي أن الإنسان نتاج طريقة تفكيره في الأحداث، والسلوك نتاج محتوى وأسلوب تفكير الفرد في بناء هذا العالم وتنظيمه.

رابعاً : إعادة البناء المعرفي والمنحى المعرفي

تعد المعرفة وسيلة الإنسان لفهم ذاته والعالم من حوله والتوصل إلى حقائق الأشياء ونمو العقل الإنساني، وهى طريقة الإنسان للسيطرة على الأشياء . كما يؤكد أوجست كونت فى قوله " إذا عرفت استطعت " ورغم أن المعرفة - كما يؤكد فرويد - هى جزء هام فى الطريق إلى الشفاء، إلا أن هذه المعرفة عندما تضطرب فلا تصبح الشفاء بل تصبح المرض والشفاء (مصطفى زيور، ١٩٨٦)

وقد يتضمن الأعمال الذهني للمعلومات Information Processing على كثير من التحريف بسبب إيجابية الفرد فى عمليات إدراك وتفسير المعلومات وعدم اقتصاره على الاستقبال السلبي للمثيرات، يدفع أصحابه إلى الوقوع فى طريق الاغتراب والعجز، من حيث خضوع الفرد وحرية الآخر. على سبيل المثال المريض المختل معرفياً عن الشروط الموضوعية لحدوث مرض ما والذي يفسره بالعين أو الحسد أو القضاء والقدر سيظل عبداً لهذا المرض حتى يقضى عليه، والفقير الذي يفسر الفقر بالنصيب والأرزاق والحظ سيظل فقيراً ويزداد فقراً، والمحكوم الذي يرى فى حاكمه مبعوث العناية الإلهية، وأن التبعية المطلقة له هى الطريق الوحيد للخلاص سيعيش عبداً تابعا له .

وبناءً على ذلك احتل التفكير مركزاً محورياً فى النظريات المعرفية، فالتفكير لا يحدث عشوائياً، فكل منا أفكاره الثابتة ومعلوماته المختزنة التى ترشد أو تحدد بنية تفكيره. والبناء المعرفي هو الجانب التنظيمي للتفكير والذي يبدو أنه ينظم ويوجه استراتيجية ومسار واختيار الأفكار، فهو بمثابة مشغل معالج أو جهاز Executive Processor يمسك بمخطط التفكير، ويحدد وقت مقاطعة وتعديل أو استمرار الفكرة .

وفي هذا الشأن تستهدف استراتيجيات إعادة البناء المعرفي تعديل الأفكار الذاتية السلبية باعتبارها مسئولة عن الاضطرابات الانفعالية، وحتى يتحقق ذلك بالصورة المرجوة، فإن الأمر يتطلب مساعدة الفرد على تحديد هذه المعتقدات الخاطئة وأنماط السلوك المتسببة في حدوث المشكلات مع تحديد المواقف التي تولد المعارف المشوهة، فهنا يقوم المرشد أو المعلم بمساعدة الفرد على أن يستبدل عباراته الانهزامية بأخرى بناءة مع تشجيعه حتى يتسنى له الوصول إلى عبارات ذاتية إيجابية جديدة، وقد يكون الفرد من جراء معارفه المشوهة تعود على الفشل في مواقف سابقة، فلا بد من مساعدته على مكافأة نفسه على جهوده الناجحة، ويتم ذلك بمعرفة المعلم بترديد عبارات الثناء والتشجيع على جهده الذاتي، ووضعه في مواقف سهلة مضمونة النجاح إلى أن يتشكل تقديره لذاته، وعندما يبدى التلميذ تفهمه لذلك يقوم المعلم بتعليمه القيام بعمل عبارات ذاتية جديدة تدعم النجاح الذي حققه .

وإذا كانت المعرفة تلعب دوراً أساسياً في نشأة واستمرار الاضطراب الانفعالي، فإن بعض الباحثين يشيرون إلى تصنيف المتغيرات المعرفية إلى:

- ١- التكوين المعرفي Cognitive Structure ويشير إلى الطريقة التي يستقبل بها الفرد المعلومات ثم يخزنها في تسلسل معين داخل الذاكرة .
- ٢- المحتوى المعرفي Cognitive Content ويشير إلى محتوى العمليات التي سبق تخزينها بداخل الذاكرة . ويشير التكوين المعرفي ومحتوى هذا التكوين إلى الصيغة Schemata التي يستقبل بها الفرد المعلومات .
- ٣- الإجراءات المعرفية Cognitive operations وهي الإجراءات التي من خلالها ينظم الفرد المعلومات التي سبق أن استقبلها .

٤. النواتج المعرفية Cognitive Products وتشير النواتج المعرفية إلى (المعارف - الأفكار - التخييلات) الناتجة عن التفاعل بين المعلومات التي استقبلها الفرد مع مضمون التكوين المعرفي (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

ويشير جرينبرج وبيك (Greenberg & Beck .1989) إلى دور المتغيرات المعرفية، إلا أنهما يؤكدان أن محتوى التكوين المعرفي الذي على أساسه يستقبل الفرد المعلومات هو الذي يحدد طبيعة الاضطراب الانفعالي، فالستكوين المعرفي الذي يتسم بالأحكام التلقائية السلبية تجاه الذات والعالم والمستقبل والشعور بانخفاض قيمة الذات والتشاؤم والتركيز انتقائياً على الجوانب السلبية من الموقف .

وهنا تعمل الأحكام التلقائية السلبية كقوى داخلية تحرف وتشوه تفسير الفرد للخبرة في الاتجاه السلبي، بحيث يصل إلى استنتاجات خاطئة مبنية على مقدمات محرفة، الأمر الذي يؤيد تقديره السلبي لذاته، فالوقائع يخطئ سماعها أو رؤيتها وبالتالي يحرف إدراكها ثم يحرف تمثيلها واستيعابها بحيث تتماشى مع خط التفكير السلبي مما يجعل المضطرب انفعالياً محاصراً باضطرابه .

ومعرفياً يعطى رايمى Raimy أهمية كبيرة لمفهوم الذات فى فهم سلوك الأفراد، والذي يعرفه بأنه مجموعة التصورات والاعتقادات والأفكار المنظمة، والتي تشكل معرفة الفرد عن نفسه، وتؤثر فى علاقته مع وبالأخرين.. ويرى أن التصورات الخاطئة حول الذات قد تقلل من أنواع السلوك المرغوب فيه لدى الأفراد، أو أنها تدفع بهم إلى سلوك غير متعلق يؤدي إلى عجز مستمر.

ويقوم إعادة البناء المعرفي على تصحيح التصورات الخاطئة لدى الفرد وتعديلها بما يؤدي إلى زوال سوء التوافق. ومن الفنيات المستخدمة فى إعادة البناء المعرفي تشجيع العميل على الحديث عن نفسه وعن

مفاهيمه الشخصية، وتفسير وتوضيح المفاهيم الخاطئة التي يتبناها الفرد وتشجيعه على الإثبات والبرهنة الذاتية على زيف مفاهيمه حول ذاته وعلاقاته بالآخرين، وأخيراً إعطائه الخبرة البديلة (النموذج) إزاء تصورات ومفاهيمه الخاطئة (محمد الشناوى، ١٩٩٤)

وقدم رايمى Raimy ما يعرف بالمفاهيم والتصورات الخاطئة، ورأى أن الاضطرابات النفسية تعد نتيجة لمعتقدات خاطئة يتبناها الفرد حول ذاته بشكل غير موضوعي مما يدفع به إلى سلوك غير متعقل يؤدي إلى انهزام الذات ومن المفاهيم والتصورات الخاطئة ما يلي :

- أنا لا أحتمل الإحباط وخيبة الأمل .
 - أنا ضحية ولست مسئولاً عن مشكلاتي .
 - يجب ألا أقبل الحلول الوسط .
 - يجب أن أكافح حتى أصل إلى مرتبة الكمال.
- (باترسون، ١٩٩٠)

إعادة البناء المعرفي والتوجه الإسلامى

يذكر ناصر المحارب (٢٠٠٠) أن العلماء المسلمين قد تنبهوا للدور الذى يلعبه التفكير فى توجيه سلوك الإنسان، وفى سعادته وفى شقائه، وقد اتصفت آراؤهم فى هذا الموضوع بالفهم المتمكن لطبيعة النفس البشرية، والعوامل التى تتأثر بها وتؤثر فيها، وقد سبقوا بذلك العلماء المحدثين فى إبراز أهمية العوامل المعرفية فى توجيه استجابات الفرد للظروف المحيطة . ولم يخل التراث الإسلامى أيضاً من الإشارات الواضحة إلى أثر التفكير ليس فقط فى توجيه السلوك، ولكن أيضاً فى الحالة الصحية للناس، ويبدو ذلك جلياً فى القول المأثور (لا تمارضوا فتمرضوا فتموتوا)

ويبين المفكرون المسلمون كإبن سينا والرازي فلسفة اهتمت بالعقيدة الإسلامية، جعلت للمعرفة والتفكير والتبصر موقفاً مهماً في العوامل التي تحقق السعادة وتشرح الصدور (عبدالرحمن العيسوي، ١٩٨٦)

فإن الله سبحانه وتعالى يدعونا للنظر والتأمل والتبصر في أنفسنا (وفي الأرض آيات للموقنين، وفي أنفسكم أفلا تبصرون (الذاريات آيه ٢٠-٢١).

وقد أشار عبد الرحمن العيسوي (١٩٨٦) إلى فكرة إخفاء بعض محتويات النفس، تشبه في الوقت الحاضر فكرة الكبت حيث تترسب بعض الذكريات والرغبات في منطقة مجهولة من الذات هي منطقة اللا شعور، ويهتم القرآن الكريم اهتماماً كبيراً بالنفس ويجعلها أساس كل الإصلاح، فإذا صلحت النفوس فقد صلحت الحياة، قال الله تعالى (ذلك بأن الله لم يك مغيراً نعمة أنعمها على قوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وأن الله سميع عليم (الأنفال، آيه ٥٣) فتقويم النفس أساس تقويم الشخصية وإصلاحها وتقويم الشخصية أساس إصلاح الحياة الاجتماعية ومن ثم تتضح أهمية علاج أمراض النفس وعلاها ووقايتها من الإصابة بتلك الأمراض والعلل (إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وإذا أراد الله بقوم سوءاً فلا مرد له، وما لهم من دونه من وال (الرعد، آيه ١١)

وخلق النفس لآية من آيات الله ينبغي أن يتدبر ويتأمل فيها الإنسان وصولاً إلى الخالق المبدع (ما أشهدتهم خلق السموات والأرض ولا خلق أنفسهم وما كنت متخذ المضلين عضداً (الكهف، آيه ٥١). والنفس موضوع لتفكير الإنسان وإعمال عقله لقوله تعالى (أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى وإن كثيراً من الناس بلقاء ربهم لكفرون (الروم، آيه ٨) وهكذا يوضح القرآن الكريم حقيقة النفس البشرية وخصائصها ووظائفها وطبيعتها قبل أن يهتدى علم النفس الحديث إلى شيء من هذا .

منهج إعادة البناء المعرفي

أولا : منهج جولد فريد

هو منهج أشبه بالتحصين التدريجي يجمع فيه جولد فريد بين الاسترخاء وإعادة البناء العقلاني أو المعرفي، ويعلم العملاء من خلالها كيف يميزون بين تهديد حقيقي في البيئة وبين تهديد يتم إدراكه بشكل خاطئ على أنه خطر، ويعلمهم أيضا من خلالها كيفية تطبيق هذا الإجراء في مواقف الحياة المختلفة، وخصوصا مواقف القلق ومن أهمها القلق الاجتماعي .

ويعد هذا المنهج المثال الواضح لا عادة البناء المعرفي ويهدف إلى مساعدة العميل على تعديل التحدث الذاتي أي ما يقوله الفرد لنفسه. ويفترض أصحابه أن بعض الاضطرابات السلوكية تأتي نتيجة لما يقوله الأفراد لأنفسهم Self – Verbalization من أشياء خاطئة أو لفشلهم في أن يقولوا الأشياء الصحيحة ، فمثلا تلميذ لديه اعتقاد بأنه عاجز عن التحكم في موقف اجتماعي فعندما يكون ذاهبا إلى حفل فإنه يبدأ يحدث نفسه بأفكار سلبية من قبيل (إنني لا اعرف ماذا سأقوله للناس) أو .(أنني لا أجيد التحدث مع الناس) فالحفل يعمل كمثير شرطي لمثل هذه العبارات، وهي بدورها تعمل كمثيرات شرطية تثير استجابات العجز ، كما أن فنيات التحصين المنهجية قد تفشل في تعديل هذه الجوانب المعرفية (الحديث السلبي للذات) . وهكذا فإن هذه الأساليب قد لا تكون فعالة مع هذا الشخص، وتركز استراتيجيات التحدث مع الذات تركز بصفة أساسية على تلك الأفكار الخاطئة التي يحدث بها الشخص ذاته ، وفيها يتم تعليم العميل أن يتوقف عن عمل العبارات الذاتية غير الملائمة وتعليمه في نفس الوقت تكوين عبارات إيجابية ملائمة (مثل هذا الحفل يكون عظيما وأستطيع التحدث أمام الناس (Dryden , 1996)

وفى منهج جولد فريد يتعلم العميل كيف يستوعب أو يواجه الموقف، فيعرض العميل أولاً لموقف مثير للقلق إما عن طريق التخيل أو لعب الدور، ثم يتعلم كيف يقوم قلقه، واستخدام القلق بوصفه هادياً Cue للاتجاهات الهازمة للذات والتوقع السلبي عن الموقف، وبخاصة ما يقوله لنفسه، ثم يعاد تقويم هذه التعبيرات الذاتية عقلياً .

ويبين ميكنباوم (Meichenbaum, 1977) أن من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة أن ننبه التلميذ إلى الأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه عندما يواجه بعض المواقف ويعجز عن التحكم فيها، فالاضطراب الذي يصيب التلميذ يعد نتيجة مباشرة لما يردده مع نفسه، ومع ما تقنع به ذاته من أفكار، وتعتمد شهرة الباحث في جلسات إعادة البناء المعرفي على نجاحه في ابتكار وسائل أمكنه من خلالها أن يحدد أنواع هذه العبارات وما تثيره من استجابات انفعالية مهددة، وعلى استبدالها بأفكار أو عبارات وإرشادات يرددها التلميذ خلال تعامله مع هذه المواقف .

وتتطلب فنية التحدث مع الذات أن يقوم الطفل بالتحدث مع نفسه لكي يتمكن أولاً من التحكم في ذاته إزاء موقف ما، وقد يحدث ذلك بصوت عال أو خافت، ثم يستمر في المران أو التدريب حتى يصل إلى هذا الأداء بطريقة آلية، ويتكون التدريب على فنية التحدث مع الذات من خمس خطوات هي :

١- يقوم المدرب بأداء المهمة المطلوبة وهو يتحدث إلى نفسه بصوت عال (النمذجة المعرفية)

٢- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بنفس الكيفية التي قام بها المدرب تحت توجيهه وإرشاده .

٣- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بتوجيه نفسه عن طريق تقديم التعليمات لذاته بصوت عال Out Loud وتمثل هذه المرحلة (مرحلة التوجيه الذاتي العلني).

٤- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة هامساً إلى نفسه بالتعليمات، وتمثل هذه المرحلة (مرحلة التوجيه الذاتي الخافت) .

٥- يقوم الطفل بأداء نفس المهمة بتوجيه نفسه بتقديم التعليمات لذاته سراً وهو ما يسمى بالتعليمات غير اللفظية للذات (مرحلة التوجيه الذاتي غير المعلن)

ويرى ايدن وزوك (Eden & Zuk, 1995) أن الوقاية من العجز المتعلم لدى ذوى المشكلات والأكاديمية تعتمد على الحوار الداخلي Internal Dialogue، وفيه يتحدث الشخص مع ذاته أن الموقف الموجود فيه أو المهمة ليست سيئة على الإطلاق، ويتحدث مع ذاته بعبارات مثل " أنا أستطيع تحمل هذا الموقف أو المهمة " ويجب أن أشعر بالفخر والسعادة والثقة بالذات من جراء وجودي في هذا الموقف، ويزيد هذا الحوار الداخلي من فعالية الذات Self-Efficacy كطريقة يمكن التغلب بها على اعتقادات عدم القدرة على التحكم وضعف الأداء، وتؤدي هذه الطريقة إلى زيادة الثقة في الذات والإمكانات والقدرات والشعور بالصلابة Hardiness وبالتالي توجد لدى الفرد بالنبوة المحققة لذاتها Self-Fulfilling Prophecy أي اعتقاد الشخص في التوقع الإيجابي، وكذا القدرة على النجاح .

ثانياً : منهج وقف الأفكار

منهج اقترحه باين Bain وروج له ولي، وفيه يطلب من العميل أن يقفل عينيه، وان ينخرط في أفكاره غير المرغوبة، ثم يصرخ المرشد بصمت عال قف أو أوقف هذه الأفكار، ويؤدي ذلك بالعمل إلى وقف

الأفكار غير المرغوبة، ويكرر هذا الإجراء مرة أخرى، ثم يطلب من العميل أن يقوم بذلك بنفسه بصوت عال، وأن يكرر ذلك في المنزل أولاً بصوت عال ثم بالتدريج بصوت غير ظاهر، وسرعان ما يتعلم العميل أن يكون قادراً على وقف الأفكار غير المرغوبة، وتصبح العملية آلية مع مرور الزمن، ويستخدم هذا الإجراء بفاعلية لوقف الأفكار التي تعوق الاستذكار ودراسة عدم قدرته على التحكم، وكذلك الأفكار اللاعقلانية (Webb , 1993)

وفي هذا الصدد يساعد أسلوب وقف الأفكار العميل الذي يتأمل في الماضي أو الذي لديه أفكار لاعقلانية أن يوقف سلوك تحطيم الذات، ويساعده في أن يكون أكثر إنتاجية - والمرشد أساساً يطلب من العميل أن يفكر في أسلوب هزيمة ذاته، وفي غمرة هذه الأفكار يصرخ المرشد فجأة قف Stop وصراخه هذا يكون بكلمات تقطع اطراد الأفكار اللاعقلانية مثل توقف " فكن قبل أن تجيب " " ساعد لعشرة قبل أن تجيب " ، وبالتدريج يمكن للمرشد أن ينتقل بالتلميذ إلى اعتياد تدوين عبارات ذاتية إيجابية. وهناك العديد من مكونات عمليات وقف الأفكار، مثل الأسلوب الذي يعلم العميل أن يغير أسلوب تحكمه الخارجي إلى التحكم الداخلي، ويساعد هذا الأسلوب العميل أيضاً أن يستبدل أفكار تحطيم الذات Self-Defeating Thoughts بأفكار إيجابية توكيدية تحافظ وتنمي الطبيعة السوية للفرد . فالحوار مع النفس عند عجز التلميذ عن التحكم في النتائج ينسب التلميذ إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه (Whicman , 1995) بما يقية من تعلم العجز، وإذكاء العقلانية في التفكير بما يؤثر على قدرته على التحكم .

ثالثاً : التحكم الذاتي Self-Control^(١)

يعد التحكم الذاتي خاصية بنائية مركبة تمثل قدرة الفرد على استخدام الإرادة volition كطاقة نفسية تظهر في أفعال الفرد الواعية والموجهة نحو هدف يتطلب الوصول إليه التغلب على عوامل الإعاقة، فضلاً عن قدرته على توجيه وتنظيم السلوك الشخصي على نحو مرن وواقعي في موقف معين.

والتحكم الذاتي في السلوك عمليات يمكن للفرد من خلالها أن يغير أو يعدل من احتمال ظهور الاستجابة سواء في وجود، أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات، فالكسب مهارة التحكم الذاتي في السلوك يعنى الإقرار بأنشطة إيجابية وتحديد أهداف طويلة المدى، والعمل على أخذ خطوات إيجابية تجاه هذه الأهداف من أجل تحقيقها من خلال أربعة مكونات أساسية هي : الرؤية الانتقائية الإيجابية، مقاومة الذات للإحباط، التقويم الذاتي، درجة الوعي الذاتي

وهو أسلوب معرفي سلوكي أو شكل من أشكال إعادة البناء النعري يحاول فيه الفرد إحداث تغيير في سلوكه من خلال تدريب الطفل على تعديل أنماط التحدث للذات self- verbalization، والذي يؤدي بالتالي إلى تعديل السلوك، وللحديث الإيجابي مع الذات - positive self verbalization تأثيراً قوياً، ويمكن تعليم الأطفال أن يفكروا " أنا على ما يرام. أستطيع أن أفعل ذلك، بدلاً من أن يفكروا " أنا شخص لا فائدة منه " ولن أنجح في عمل شيء " فالعبارات الإيجابية تعد أشكال من

(الجدير بالذكر أن رمزية الغريب تعد أول من قدم للمكتبة العربية نظرية التحكم الذاتي للسلوك الانساني .

الإحياءات التي يستطيع الأطفال أن يستعملوها ليشجعوا أنفسهم، ويمكن أن يبدأ الأطفال بالنظر إلى أنفسهم كأشخاص لديهم شجاعة واقتدار وكفاءة أكثر، وأن يعملوا أن يصبحون أكثر تمييزاً، ومن خلال تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة، وبالمعلومات والاستراتيجيات المعرفية لكي يحدثوا تغييراً في عاداتهم، بحيث تصبح هذه العادات تصرفات قابلة للتنظيم باستخدام عمليات عقلية عليا تأتي من الوعي، ويتم كل ذلك من خلال ثلاث استراتيجيات أساسية للتحكم الذاتي هي :

١- مراقبة الذات Self - Monitoring : وتمثل انتباه الفرد الواعي والدقيق، وبشكل متعمد لسلوكاته، مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك، وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا فإن مراقبة الذات تشمل وصفاً دقيقاً للسلوك .

ويؤثر مراقبة الفرد لسلوكه وتصرفاته على السلوك المستهدف، فعندما يراقب التلميذ نفسه وسلوكياته التي تحظى بالتدعيم (الإعجاب والتشجيع ممن حوله في الفصل) فسوف يزيد ذلك من احتمال ظهور مثل هذه السلوكيات، وأما إذا راقب التلميذ سلوكياته غير المدعومة (غير المرغوب فيها) فسوف يؤدي ذلك إلى قلة احتمال ظهور مثل هذه السلوكيات، وفي هذا الشأن أثبتت دراسة بيرسيل وكراتشويل (Piersel) 1979 , & Kratochill فعالية استخدام مراقبة الذات في زيادة وتحسين التحصيل الأكاديمي ، ودراسة عبد الوهاب كامل (١٩٨٩) المتعلقة بفعالية تقوية مراقبة الذات في علاج الاكتئاب وتعديل السلوك. ودراسة لوريا luria المتعلقة بكف السلوك الحركي الزائد، وقصور الانتباه عن طريق التحكم الذاتي الذي يمر بثلاث مراحل، في المرحلة الأولى فإن حديث الآخرين الذين هم في العادة من الكبار يضبط ويوجه سلوك الطفل، وفي

المرحلة الثانية يتحدث الطفل بصورة علنية ويصبح كلامه المعلن منظم وفعال لسلوكه، وفي المرحلة الثالثة والأخيرة يتحدث الطفل لنفسه بطريقة غير معلنة مفترضاً أن ذلك له دور في ضبط الذات، وبهذا يصبح الطفل اجتماعياً بواسطة التعليمات الداخلية المتبادلة التي يقدمها الطفل لنفسه (في السيد السمادوني، ١٩٩٨) ومن ثم يكتشف الشخص قدرته على أن يتوصل للشروط الرئيسة التي تساهم في تشكيل جوانب سلوكية وشخصية وعندها يحاول في المستقبل تجنب الشروط السيئة، أو يخلق شروطاً جيدة. وعندما يكتشف أنه نجح في تحقيق بعض الأهداف، أي أن هناك أهدافاً أخرى تبلورت، وشروطاً أمكن التغلب عليها، وشروط أخرى يجب التغلب عليها، فإن مثل هذا التقدير بمثابة التدعيم الذاتي لممارسة تعديلات إضافية أخرى .

٢- **تقويم الذات Self - Assessment** : وتمثل وضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقاً للمعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية رجعية حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل، على سبيل المثال عندما لا يقول الطفل شكراً في موقف يستدعي الشكر سارع الوالدين (مصدر المعايير) بتوجيهه لكي يقول ذلك، ويحكم الطفل أحياناً على سلوكه إلقاء الأكل في الشارع من خلال ماتعلمه وتشربه من الآخرين، رغم ذلك فإن بعض الأطفال ينقصهم اكتساب المعايير الواضحة للحكم على الأشياء أو يمارسون معايير منشودة للغاية تؤدي إلى سوء التوافق الذاتي وفهم انفسان لنفسه ..

ومن ثم فإن التحكم الذاتي يستمد من العوامل المعرفية المتعلقة بالتقييم الذاتي للسلوك، فوجود معتقدات لدى الفرد بأن " التدخين "ممتع أو قادة العالم يدخنون، أو " حتى الأطباء " سوف يؤدي إلى تقويم إيجابي للتدخين، أما وجود معتقدات بأن التدخين سيئ أو الأطباء الذين يمتلكون إرادة لا يدخنون يؤدي على تقويم سلبي للتدخين.

وبالتالي فإن هدف تقويم الذات يكمن في تشجيع التلاميذ على ممارسة عملية تقويم سلوكياتهم بغرض تحسينها وتتميتها أو تعديلها، وتوصلت عدد الدراسات أن التدريب على طرق تقويم الذات يؤدي إلى خفض السلوكيات اللاتوافقية مثل : إصدار التلميذ لضوضاء متكررة يسمعها التلميذ الآخرون في الفصل، الانتقال من مكان لآخر دون استئذان التحدث بدون إذن.

٣- تعزيز الذات Self - Reinforcement : تقديم التعزيز الإيجابي للذات بعد ظهور الاستجابة المطلوبة: أو عقاب الذات في حالة عدم ظهور الاستجابة المطلوبة

ويرتبط هذا المفهوم بخاصية تقديم التلاميذ المعززات والمدعمات لأنفسهم عندما يقومون بسلوكيات مناسبة، فعندما يكافئ المعلم التلميذ الذي يصدر منه سلوكاً مناسباً فإنه سوف يزيد بذلك من إمكانية حدوث هذا السلوك من التلميذ بعد ذلك، وتقوم هذه الحقيقة على مبدأ التدعيم الإيجابي وفيه يتم تقديم المكافأة بعد صدور السلوك المناسب، والذي يؤدي بالتبعية إلى تواتر حدوث هذا السلوك في المستقبل. وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن تدعيم الذات له دور كبير في زيادة سلوك التلميذ الذي يتسق مع المهمة ويؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي وخفض السلوك اللاتوافقي.

ومن ثم تؤكد هذه النظرية على ثلاثة استجابات متعاقبة تحدد فنية التحكم الذاتي، أول استجابة هي (رؤية الذات) وتعنى ملاحظة الفرد لسلوكه ، والاستجابة الثانية هي (تقييم الذات) والتي تتم مقارنه نوعيه الاستجابة بمعيار ما . على سبيل المثال الطالب يمكنه رؤية مذاكرته من خلال . ما المدة ؟ وما الفعالية التي ذاكر بها ؟ وعندئذ فإن نتائج هذه الملاحظة يمكن مقارنتها بخطط المذاكرة وكمية المذاكرة التي قام بها الطلبة الآخرون، وصعوبة المادة ... الخ. والاستجابة الثالثة هي (تدعيم الذات) وهي المكافأة أو العقوبة. فالطالب المذكور أعلاه يمكن أن يكافئ نفسه على المذاكرة الفعالة بمشاهدة التليفزيون أو الخروج في نزهة . أما المذاكرة غير الفعالة فيمكن أن يعاقب نفسه عليها بانتقاد ذاته، أو بالمزيد من المذاكرة . وبالتالي فإن إستراتيجية التحكم الذاتي تؤكد على ارتباط كل من رؤية الذات وتعزيز الذات معا ، وتطور هاتين الإستراتيجيتين حول رؤية وتعزيز التلاميذ للمكسب الأكاديمي والسلوك الاجتماعي ومكافأة أنفسهم، وتعليم التلاميذ كيف يتعلمون السلوك، وكيفية تقييم هذا السلوك ، وتحديد المكافأة التي يستحقونها . فتعزيز الذات ورؤية الذات هما الوسيلة الأولى التي يكتسب من خلالها التلاميذ المحافظة على السلوك، ويتم مكافأة التلاميذ لأنفسهم بناء على مدى توافق تعزيزاتهم مع تقديرات مدرسيهم ، وأشارت النتائج أنه يمكن المحافظة على السلوك المنظم داخل حجرة الدراسة من خلال تعليمهم تقييم وتعزيز السلوك .

وفى غالبية المدارس يجب علينا تحمل مسئولية ضبط الذات فى ضوء النظام والمعايير الاجتماعية القائمة، بدون ان تملئ علينا بعض الأوامر الإضافية بما يجب أن نفعله كل فترة زمنية (أى بدون أوامر تعسفية توجه إلينا بما يجب أن نفعله) ويتفق معظم الناس أن ضبط الذات

عاملاً محورياً، وأن الأطفال والتلاميذ في المدارس يجب أن يدركون ذلك، وقد لا يتم ترجمة هذا الإدراك إلى سلوكيات إجرائية، وهناك عديد من الطرق تجعل الأطفال أنفسهم مسؤولين عن السلوك والتصرفات سواء الخاص بهم أو بأصدقائهم، دون أن يتنازل المعلمون عن حقهم في مسئولية ضبط هذا السلوك.

عوامل تؤثر على التحكم الذاتي

يعتقد كانفر Kanfer أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر على التحكم الذاتي الأول : يتعلق بتأثير العوامل البيئية، والثاني يتعلق بتقييم الذات وما يرتبط به من تعزيز ذاتي أو عقاب ذاتي، والثالث : يتعلق بالنظام البيولوجي للفرد وما يرتبط به من حاجة أو إشباع، فاحتمال أن يقوم شخص مفلس بسرقة رغيف من الخبز يعتمد : أولاً : على وضع الرغيف والظروف المحيطة به... وثانياً : على قناعات الفرد الذاتية.. وثالثاً : على مدى شعوره بالجوع. ومع أن الفرد يتأثر بتفاعل هذه الفئات جميعها، إلا أن عوامل الفئة الثانية هي التي تحدد مدى ممارسة الفرد للتحكم الذاتي . ففي هذا المثال يعتبر امتناع الفرد عن السرقة رغم توفر الظروف المناسبة ووجود الحاجة البيولوجية بمثابة دلالة على التحكم الذاتي وتقييم الذات، ومن ثم تعزيز الذات أو معاقبة الذات. فالأفراد يلاحظون سلوكهم أولاً ثم يحكمون على هذا السلوك تبعاً لمعيار داخلي ثم يعززون أو يعاقبون أنفسهم إما على نحو ضمني عبر طريق التحدث مع الذات أو على نحو خارجي بمكافآت أو عقوبات مادية.

وفي هذا الشأن يؤدي استخدام أساليب التحكم إلى زيادة إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها، مما يزيد من دافعيته للتحسن، وزيادة فرص تعميم التعلم الذي يحدث في موقف الإرشاد والتوجيه إلى

مواقف الحياة الواقعية، وهى أساليب اقتصادية لأنها تجعل العميل مسئولاً عن إرشاد ذاته وبالتالي تختصر الوقت والجهد اللازمين من المرشد. وتبرز مسؤولية الفرد فى التغيير. وتجسد قناعة الفرد بأن لديه الكفاءة المطلوبة لكي يغير سلوكه فالفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذاته بشكل أفضل، على سبيل المثال الأفراد الذين يفشلون سلوكياً هم أولئك الذين يعتقدون بأنهم لا يستطيعون إجراء هذا السلوك، وأن نجاح الفرد فى أداء أي سلوك يعتمد على دافعية الفرد لأداء هذا السلوك وقناعته بأن لديه القدرة على أداء هذا السلوك، بالإضافة إلى تشجيع الآخرين له على أدائه .

ويساهم أسلوب التحكم الذاتى يساهم فى زيادة وعى الفرد بالأفكار السلبية التى تؤثر فى أدائه والتى ترافقها انفعالات سلبية وأداء مختل وظيفياً، ويساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية، وعبارات التحدث مع الذات، والتى تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفى، ومن ثم يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية، والتمييز بين النشاط الذاتى المصدر، والخارجى المصدر، وممارسة التغذية الراجعة الذاتية وتوجيه السلوك .

وفى هذا السياق يركز برجهام (Brigham , 1978) على البيئة وليس على الفرد، حيث لاحظ أن الأفراد يتعلمون الكثير من مهارات التحكم الذاتى، وأنهم سيصبحون قادرين على معالجة بيئاتهم بطرق إيجابية. وناقش كاسكىتي Kecs-kemeti عملية التحكم الذاتى فى قوله " إذا وجدنا شخصاً ما وليكن طفلاً ونقول له " عليك أن تتحكم فى نفسك You Must Control Your Self . فإن كلمة Self هنا تكون موضوع التحكم، وكلمة Your Self نفسك تلك التى يتحكم بها . إذن ما هو الجانب من الذات الذى يقع عليه عملية التحكم ؟ إنه قد يكون الرضا " التعبير عن العدائية " الألم، البهجة. إن الذات فى عملية التحكم الذاتى ليست فقط هى التى يقع عليها

التحكم، وإنما هي في نفس الوقت " الموضوع " والذي يتم به، وعلى أية حال فإن الإنسان قد برهن بتحكمه في ذاته أنه سيد نفسه ويجب على الإنسان أن يتحكم في نفسه لكي يكون قادراً على التعبير التلقائي بدون استسلام للضغوط الخارجية (نبيل الفحل، ١٩٩٦).

ممارسات إجرائية للتحكم الذاتي

تعتمد الأفراد في تقريرهم للتحكم الذاتي على الممارسات التالية :

(١) قدرة الفرد على أن يتحمل تأجيل المكافأة الاجتماعية التي يجب أن يحصل عليها .

(٢) إمكانية الفرد على استيعاب أسباب عدم تحقيق الهدف في ضوء اختيار محركات مرجعية، ومن ثم يظهر التحكم هنا في إعادة صياغته لتلك المحركات المرجعية.

(٣) مدى قدرة الفرد على مقاومة التجارب الفاشلة في حياته والآثار السلبية لها .

(٤) قدرة الفرد على إدراكه موقف ما وتقديم المكافأة الذاتية عند بلوغه الهدف.

(٥) التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة فيها عجز وانهازام واستبدالها بالتحدث إلى الذات بطريقة فيها تحكم وإيجابية وإدراك جدوى معطيات الذات.

(٦) منع السلوك مابدياً من الحدوث : كأن يبعد المدخن عن مواد التدخين عن منزله أو أماكن وجوده، أو أن يحبس الطالب نفسه في المكتبة من أجل الدراسة والتعلم والانهماك الشديد في أعمال تبعد الفرد عن التدخين .

(٧) تغيير المثيرات، ويتم ذلك بإحداث تعديل على المثيرات التمييزية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه. فإذا كان تناول القهوة يؤدي إلى التدخين بينما لا يؤدي الحليب إلى ذلك، فإن الفرد يمتنع عن شرب القهوة ويتناول بدلاً منها ما لا يعتبر مثيراً تمييزياً للتدخين .

(٨) تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان أو الإشباع مما يؤثر على القيمة التعزيزية لنواتج السلوك. فإذا أكل الشخص بعض الجزر قبل ذهابه إلى وليمة من المأكولات الدسمة فهو بذلك يقلل من كمية الطعام التي سوف يتناولها بالوليمة .

(٩) تغيير الظروف الانفعالية، كالتدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجتماع يؤدي إلى التوتر، أو تذكر المدخن لأضرار التدخين قبل تناول السجارة، أو العد إلى العشرة قبل الاستجابة لكي تصبح الاستجابة أقل تأثراً بالانفعال . كما يمكن أن يتم تغيير الوضع الانفعالي عن طريق العقاقير مثل أخذ المسكنات لمنع التوتر

(١٠) استخدام المثيرات المنفرة كاستخدام الساعة المنبه لمنع الاستمرار في النوم أو الإعلان أمام الجميع عن الامتناع عن التدخين لأن الرجوع إلى التدخين في هذه الحالة سوف يؤدي إلى سخرية الآخرين .

(١١) تعزيز الذات أو معاقبة الذات، حيث يقدم الفرد لنفسه مكافآت، أو يوقع عقوبة بذاته تبعاً لقيامه أو عدم قيامه بتصرفات معينة .

(١٢) الانشغال بأمر آخر، إذ يقوم الشخص بسلوك لا يتفق مع السلوك الذي يريد الامتناع عنه، كأن يمشي بدلاً من أن يدخن إذا كان لا يرتاح للتدخين في أثناء المشي.

ومن ثم فإنه يمكن إضافة بعض الأساليب السلوكية المعرفية إلى أسلوب التحكم الذاتي إعطاء نتائج أفضل في المستقبل، مثل الحديث الذاتي الإيجابي، وتوكيد الذات الإيجابي، وتحديد المشكلة، والتعرف على الحلول الممكنة في حل المشكلة، والتوقف والتفكير قبل القيام بالسلوك .

وقام هنلى (1997 ; Henley) بدراسة هدفت إلى تدريب الطلبة خفض الضغوط داخل حجرة الدراسة، والتغلب على الاحباطات من خلال استراتيجيات إيجابية منظمة تقدم وفق منهج منظم يدرّب الطلبة على فنيات واستراتيجيات التحكم الذاتي ومساندتهم في إتمام البرنامج، وأكدت النتائج فاعلية هذا البرنامج في التقليل من المشكلات المتصلة بالسلوك داخل الفصل .

ويعتمد التحكم الذاتي على عدد من المبادئ الأساسية منها :

١ - التحكم الذاتي مهارة متعلمة يقوم فيها الفرد بالتحكم في مقدمات وتوابع السلوك موضوع التحكم .

٢- ينبغي أن يكون الفرد واعياً لأهمية ملاحظة الذات وللكيفية التي تتم بها الملاحظة والطبيعة التفاعلية للملاحظة .

٣- يعمل الفرد على التحكم في المثيرات باستخدام إحدى الطرق التالية :

- تغيير البيئة.

- تضيق مدى المثيرات التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه.

- تقويم العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب فيه .

٤- ينبغي أن يقرر الفرد ما الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب فيه ليعمل على إضعافها، كما ينبغي أن يقرر ما الاستجابات المناسبة التي يمكن أن تحل مكان السلوك غير المرغوب فيه ليعمل على تقويتها .

٥- يعمل الفرد على تعطيل السلسلة السلوكية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب فيه في مرحلة مبكرة .

٦- يقوم الفرد بتعزيز ذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة .

٧- يجب أن توضع الأهداف المراد تحقيقها بحيث يكون من السهل الوصول إليها، وبحيث يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطريقة تدريجية

٨- يمكن استخدام العقد السلوكي في برنامج التحكم الذاتي .

٩- إدراك الحداث : والذي يتمثل في زيادة معرفة الفرد للأمور والتقليل من الادراك المتشائم لهذه الحداث الأمر الذي يحدد جدوى الفرصة المتاحة لتحقيق التحكم الذاتي .

١٠- تعريف المعالج للفرد أساليب التحكم في ذاته، ويقوم بتدريبه على المهارات الفكرية والتحليلية والتفاعلات التعاملية بين الفرد والآخرين، إضافة إلى توفير إرادة التغيير لدى الفرد، وتنمية الحافز والإرادة نحو هذا التغيير نفسه دون مساعدة من المعالج .

التحكم الذاتي وإعادة البناء المعرفي

في ضوء هذه النظرية يحاول ريم تقييم العمليات المعرفية التي ينجم عنها المعارف المشوهة لدى المكتئبين، حيث يرى أن الاكتئاب قد ينشأ عنه خلل في كل من عمليات تقييم وتدعيم الذات، وهو يرجع التقييم السلبي للذات إلى تشدد المكتئبين في المستويات التي يقيمون أنفسهم وأدائهم وفقاً لها، وانتقائهم للمعلومات السلبية عند قيامهم بعملية تقييم ومراقبة الذات، فالمكتئب يبالغ عند وضعه لأهدافه وتحديد مسارات أفعاله، ويتشدد فيما يتوقعه من نفسه من مستويات يمهد لسلوكيات العجز

المتعلم نظرا لاحتمال تكرار خبرات الفشل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤،
ممدوحه سلامة، ١٩٨٩) فالأفراد الذين يدركون ذاتهم بطريقة سلبية
يتميزون بأسلوبين معرفيين هما :

[١] ينتبهون بشكل انتقائي للمثيرات المنفرة، والمثيرات التي تدرك على
أنها السبب في المثيرات المنفرة .

[٢] ينتبهون بشكل انتقائي للنتائج الفورية أكثر من النتائج المؤجلة،
والاهتمام في نفس الوقت بالمثيرات المنفرة التي تسبب نتائج غير
مرغوب فيها .. فرؤية الذات عملية انتقائية تشمل معتقدات عن الذات،
وكيف تؤثر هذه المعتقدات على أداء الفرد، وتجعل الفرد يركز على
كيفية إدراك ذاته وقوته وتمكنه واقتداره، فالإدراك المرتفع للتحكم
وفاعلية الذات المرتفعة يؤديان إلى إدراك مرتفع لمراقبة أو رؤية الذات..

وفى هذا السياق أجرى بوفارد وآخرون (Boufard et al , 1991)
دراسة على أثر فعالية الذات على رؤية الذات أثناء تعلم المفهوم
لدى طلبة المدارس العليا. أظهرت نتائجها أن فعالية الذات تؤثر بدلالة
على تعلم المفهوم من خلال تأثيرها على رؤية الذات، فذو فعالية الذات
المرتفعة أفضل في تحديد أهدافهم ومسارات تحقيقها، وإدراك وقت
أعمالهم، وأكثر مثابرة، ويستجيبون بحلول جيدة للمشكلات مقارنة بذوي
فعالية الذات المنخفضة (Bandura , 1999).

ويوجد مظهرين معرفيين لنعت طبيعة التقييم الذاتي لدى الأفراد حيث إنهم:

[١] يفشلون في استنتاج أسباب النجاح من داخلهم، ويدركون أنهم لا
يملكون مقومات النجاح، وهم مسئولون دائما عن فشلهم المتكرر،
وأن ما يحققونه من نجاح يأتي عن طريق الحظ أو الصدفة .

[٢]. يضعون معايير مرتفعة لتقويم أنفسهم، وعندما يقارنوا أدائهم بالمعيار تكون النتيجة أنهم يصفون أنفسهم دائما بصورة لا تتلاءم مع المعيار، وبالتالي يرون سلوكهم أقل مما كانوا يتمنون، مما ينتج عنه شعور مستمر بالنقص وفقدان الثقة بالذات.. فمعايير الحكم على الذات عندهم ثنائية (مرتفعة جدا أو منخفضة جدا) أى يضعون عتبات عالية High Threshold لتقييم الذات الإيجابي وعتبات منخفضة low Threshold لتقييم الذات السلبي، وبالتالي تنعكس تلك المعايير الصارمة للسلوك في صور متعددة، منها اختيار مستويات عالية جدا من النجاح، والمثالية في السلوك حتى يصل الفرد إلى الرضا الذاتي Self Approval وأن أبسط درجات الفشل التي يتعرض لها الفرد تكون نتيجتها أن ينظر إلى نفسه على أنه شخص فاشل في كل شيء. ومن ثم فإن التلاميذ الذين يدركون العجز يعززون ذاتهم في ضوء:

[١] معدلات منخفضة من سلوكيات تدعيم الذات.

[٢] معدلات عالية من سلوكيات عقاب الذات.. وبكلمات أخرى يميلون إلى مكافأة ذاتهم Self-Reward بمعدلات منخفضة مقارنة بالعاديين، وفي الوقت ذاته يميلون إلى عقاب الذات بصورة شديدة، وتنعكس تلك المعدلات المنخفضة من مكافأة الذات والمعدلات المرتفعة من عقاب الذات في صورة انخفاض مستوى النشاط العام وتأخر رد الفعل الاستجابي، وانخفاض المثابرة، وعجز الفرد وعدم قدرته على التحكم .

ومن ثم فإن العجز المتعلم والاكتئاب انعكاسات مباشرة وغير مباشرة للقصور في جوانب عملية التحكم الذاتي في السلوك من خلال العمليات التالية:

[١] ينعكس الانتباه إلى الأحداث السلبية في كل من التشاؤم والنظرة المعرفية السلبية تجاه المثلث المعرفي للاكتئاب (الذات، العالم، المستقبل)

[٢] ينعكس رؤية النتائج المباشرة للسلوك في نقص الدافعية، والشعور بالعجز، وعدم المثابرة على الانتهاء من الأعمال التي بها تحدى، وعدم القدرة على التفكير في المستقبل .

[٣] ينعكس اختيار محكات صارمة لتقييم الذات بصورة مباشرة في اختيار أهداف غير واقعية (غير ممكنة التحقيق) بالإضافة إلى نقص تقدير الذات والتقييم السلبي للذات.

[٤] التحديد غير الملائم للمسؤولية الذاتية Internal Responsibility تجاه السلوك ينعكس في العجز، واعتقاد الفرد بأنه غير قادر على التحكم، ومن ثم فإن الذنب الذي يعبر عنه الأفراد هو شعور داخلي بالمسؤولية عن الفشل .

[٥] انخفاض معدل مكافأة الذات يتسبب في التأخر النفس حركي والنقص في المبادأة .

[٦] قد ينعكس الإفراط في عقاب الذات بصورة مباشرة في التعبيرات الذاتية السلبية والأشكال الأخرى من العدائية المباشرة للذات، وقد يظهر عقاب الذات أيضا في صورة كبت أو كف الأفكار والاهتمامات .

فالعجز ليس بالضرورة أن يبدأ برؤية سلبية للذات، لكنه قد يظهر نتيجة لخلل الشعور بمسؤولية الذات تجاه سلوك ما، أو العجز عن تقييم الذات بصورة صحيحة، مما ينتج عنه تصور سلبي للذات واختلال في

نظام تدعيم الذات لدى الفرد . ومن هنا فإن إدراك العجز يرتبط بميل الأفراد إلى تأنيب ومعاقبة ذاتها أكثر من ميلهم إلى مكافأتها وتعزيزها .

ومن الدراسات التي تدعم استراتيجيات التحكم الذاتي ما أوجده هيبى (Heiby , 1981, 1983) من أن نقص المعززات الذاتية تعد أكثر العوامل التي تهيء الفرد إلى تعلم العجز، وما توصل إليه كورنبليث وآخرون (Kornblith et al , 1983) وزيس وآخرون (Zeiss et al , 1979) من تساوى فاعلية الطرق المعرفية المختلفة ، لاسيما طرق التحكم في الذات إلا أنهم أضافوا أن أسلوب التحكم في الذات يتسم بأنه :

١- عقلاني - معرفي ٢ - محدد وموجه البنية

٣- يستخدم التعزيز ويشجع الذات على أن تنظر للتعزيز الذاتي بشكل له معنى .

٤- يعد هذا العلاج استراتيجية تساعد العميل على نماء فعالية ذاته وتعزيزها وتعزيزا إيجابيا (فى الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

وفيما يتعلق بفاعلية التحكم الذاتي فى خفض الضغط النفسى، قام كارنهان (Carnahan , 1981) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأساليب المستخدمة للتعامل مع الضغوط النفسية على عينة من طلبة الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء الطلبة لجأوا إلى ممارسة التمارين الرياضية وتمرين الاسترخاء العضلى، وتدريبات الضبط الذاتى، واستخدام الخيال مع المواقف الضاغطة . كما قام سبيس وآخرون (Sipes , Rardin & Fitzgrlad, 1985) بدراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط التي كان يعاني منها الطلبة أثناء مرحلة الطفولة، وأشارت النتائج إلى أن الإناث استخدمت استراتيجيتي الهروب والضبط الذاتى ن

فى حين استخدَم الذكور استراتيجيات الاسترخاء بشكل رئيس، وفى دراسة لـ لازروس وفولكمان (Lazarus & Folkman , 1988) هدفت إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الظروف الضاغطة، على عينة من الراشدين فى المجتمع الأمريكى، وكانت الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الراشدين هى : البحث عن الدعم الاجتماعى، والتجول والضبط الذاتى، والهروب، والتخطيط لحل المشكلات، والتقييم الإيجابى، والمواجهة، وتحمل المسؤولية.

وقام انسيلى (Ainslie, 1996) بدراسة هدفت إلى مواجهة الضغوط بواسطة أسلوب الضبط الذاتى لدى عينة مكونة من (٦١) طالبا مع آبائهم، حيث تم فحص أربعة متغيرات (حاسة التحكم، وفهم المساندة الاجتماعية، ودافعية الإنجاز، والخبرة المرضية) وقد كشفت الدراسة أن الطلبة وآباءهم قد حصلوا على أقل معدل للضغط النفسى باستخدام أسلوب التحكم الذاتى .

وقام هنلى (Henley, 1996) بدراسة حول تعليم الأطفال والشباب أسلوب التحكم الذاتى، حيث هدفت الدراسة إلى تعليمهم مهارات التحكم الذاتى، والتحكم فى الضغوطات، وإيجاد حلول لمشكلات اجتماعية، وإعطاء تفاصيل تعليم مهارات التحكم الذاتى، وتأكيد أهمية الخبرة العملية، وقد أشارت النتائج إلى اكتساب الأطفال والشباب مهارات التحكم الذاتى، واستخدام هذه المهارات وفعاليتها فى التحكم فى الضغوط، وإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية.

ويمكن استخلاص بعض المعارف المشوهة التى ترتبط بتعلم العجز فى عملية التحكم الذاتى أشار إليها ريم فى نموذجها :

[١] يميلون إلى الرؤية الانتقائية للأحداث والمثيرات السلبية .

[٢] يميلون إلى الإهمال المتعمد للأنشطة ذات النتائج بعيدة المدى في مقابل الاهتمام بالأنشطة ذات النتائج قريبة المدى .

[٣] يميلون دائماً إلى أن يحملون أنفسهم مسئولية الفشل .

[٤] يضعون دائماً محكات صارمة لتقييم الذات .

[٥] يميلون إلى تقديم معدلات منخفضة من مكافأة الذات .

[٦] يميلون إلى الإسراف في عقاب الذات .

وفي هذا السياق يعتمد نموذج التحكم في الذات على تغيير أو تعديل الجوانب المعرفية المشوهة في عملية التحكم الذاتي لدى ذوى العجز المتعلم حيث يعتمد هذا النموذج على عدد من الدراسات التي توضح

[١] أن الانتباه الانتقائي للأحداث السلبية يمكن تعديله من خلال زيادة معدل الرؤية الذاتية للأحداث الإيجابية .

[٢] أن الشعور بالمسؤولية تجاه الفشل يتغير طبقاً لتغير العلاقة بين الرؤية الذاتية للسلوك وما ينتج عن هذا السلوك من نتائج، إذ أن هذه العلاقة قد تقود الفرد إلى تحديد أدق لمسئوليته تجاه سلوكه .

[٣] ويمكن تعديل تقييم الذات في محاولة جعل الأهداف التي يسعى الفرد إليها في صورة ممكنة التحقيق، كذلك وضع محكات للسلوك أقل صرامة

[٤] ويمكن تعديل تدعيم الذات من خلال برنامج معرفي يؤدي إلى زيادة معدل المكافأة الذاتية والإقلال من عقاب الذات .

التحكم الذاتي والعجز المتعلم

يرتبط نموذج سيلجمان للعجز المتعلم بنموذج التحكم الذاتي في السلوك لريم، حيث يشير ريم إلى أنه من خلال منظور التحكم الذاتي في السلوك، فإن تفسير نموذج العجز المتعلم يصف كيف أن العقاب غير المقترن بالاستجابة ينتج عنه شعور خاطئ بالمسؤولية تجاه السلوك، ويقود هذا الشعور الخاطئ بالمسؤولية إلى الإقلال من التلميحات Cues التي يظهر على أثرها التدعيم الذاتي، وبالتالي تظهر مظاهر تعلم العجز التي أشار إليها سيلجمان .. وفي هذا السياق يتفق ريم مع سيلجمان في أن قيمة الذات هي التي تحدد طريقة التفسير المعرفي للأحداث ومسؤولية الفرد عما يحدث له، فالعاجز يعزو النجاح لأسباب خارجية متغيرة، ويعزو الفشل إلى أسباب داخلية ثابتة، مما يزيد من المعارف المشوهة التي تقود الفرد إلى تعلم العجز، وإدراك أن الذات لا تستطيع السيطرة على الأحداث، ويقدم نموذج تنظيم الذات Self - Regulation ثلاثة عوامل ترتبط بنموذج التحكم الذاتي هي :

١- المعايير Standards : أي قدرة الأهداف على مقابلة احتياجاتنا، ويسمىها جلاسر Glasser الصورة التي في رأسنا Pictures In Our Heads، ومن مصادر تحديد المعايير (المعايير الاجتماعية، الأهداف الشخصية، المتوقع). فعندما تكون الأهداف غير واضحة، وتفتقر إلى الحيوية، فإن تنظيم الذات والتحكم بها يكون أقل فاعلية، فالمعايير الواضحة تؤدي إلى تنظيم ذات فعالة . وإدراك الفرد أنه يمتلك معطيات العجز.

٢- الرؤية Monitoring : وهي ضرورة كتنغذية مرتدة للمعايير، فالناس تستطيع تنظيم ذاتها، إذا ركزت على طرق إنجاز الأداء في علاقته بالمعايير، فالمدمن الذي خسر السباق يستطيع أن يتحكم في إدمانه،

والسامين الذي يخ سر السباق يستطيع أن يتحكم فى أكله، فعندما تفشل الرؤية والمراقبة يفشل تنظيم الذات . فالاهتمام بالرؤية ضروري لوجود تنظيم ذات فعالة تدرك معطيات النجاح ودلائل التحكم فى الأمور .

٣. **قوة المواجهة Coping Strength** : أي قدرة الأفراد على التحكم لكي يحققون معاييرهم وأهدافهم، وأن يتدربون على استجابات مواجهة، ويكونوا على استعداد لممارستها وتنفيذها، ويجب أن يكون لديهم طاقة لتحقيق الأهداف التي يضعونها، يعنى ذلك التعلم بطريقة أفضل. فمثلاً تعد الصحة الجيدة والاستمرار فى التعلم من ضروريات التنظيم الذاتي والتحكم من خلال الذات (Dweck , 2000).

رابعاً : إعادة البناء المعرفى لبيك

يركز إعادة البناء المعرفى عند بيك على معتقدات ومعارف الفرد، ويرى أن المعنى الذي يضفيه الفرد على الأحداث وإدراكه وتفسيره لها لا يؤثر على انفعاله وسلوكه فقط بل يؤثر على نظرتة لذاته ولعالمه ومستقبله. ويرى بيك أن شخصية الفرد تتكون من مخططات أو أبنية schemas معرفية، تتضمن معلومات ومعتقدات ومفاهيم اكتسبها الفرد خلال مراحل نموه، وأن المشاعر السلبية لدى الفرد هى نتاج لمعارفه المخرقة والمشوهة . والتي تؤثر على إدراكات الفرد هى وتفسيراته للأشياء، وتميز اضطرابات الانفعالية، وأن الفرد يدرك الخبرات بما يتناسب مع هذه الأبنية .

ويحدد إعادة البناء المعرفى عند بيك بافتراضين عامين هما :

- [١] العوامل المعرفية (المعتقدات - التخيلات - الذكريات ..) ترتبط بالسلوك المضطرب وظيفياً Dysfunctional Behavior .

[٢] وتعديل هذه العوامل يرتبط بحدوث تغيير في السلوك .

وتتمثل الافتراضات الإجرائية للسلوك المضطرب وظيفيا عند بيك مايلي :

- أن الاضطرابات نتاج نماذج تفكير مضطربة ومختلة وظيفيا .
- تعكس المعارف المشوهة Cognitive Distortions وجهات نظر غير واقعية وسالبة عن الذات والعالم والمستقبل .
- تعبر المعارف المشوهة وظيفيا عن وجهات نظر الفرد الشخصية .
- تستثار المعارف المشوهة غالبا عن طريق الأحداث المؤلمة، وتعزز عن طريق الصيغ الموجودة في ذهن الفرد حول العالم والذات والمستقبل Schema
- تنمو المخططات مبكراً في الحياة، ويتم تشكيلها بالخبرات المؤلمة، وهى الأساس فى تصنيف وتقييم الخبرات الجديدة، وذاكرات الأحداث الماضية والحكم عليها (Sheldon , 1995) ويفرق نموذج بيك بين اثنين من المستويات المعرفية المشوهة :

المستوى الأول

يتكون من مجموعة من الأحكام التلقائية التي تتألف من أفكار أو صور سلبية أطلق عليها بيك الثلاث المعرفي Cognitive Triad تجاه الذات والعالم والمستقبل، وبشكل أكثر تفصيلا يتسم نمط تفكيره المشوه معرفياً، بتحريف الوقائع بما يتفق واعتقاداته السلبية عن ذاته، مما يجعله ينظر إلى ذاته على أنها تتسم بعدم القيمة والفشل وعدم الكفاءة، ويسيطر عليها شعور بالنقص، وتمتد هذه النظرة لتشمل الحياة، فهي عديمة المعنى، كما أن العالم ظالم مظلم محزن (Grenberg & Beck ,1989) وأن العالم يضع العقبات فى سبيل الوصول للهدف، ويطلب منه أمور غير

معقولة. وبالتالي فالفرد سوف يفشل، وتستمر هذه الصعوبات في المستقبل (محمد الشناوى، ١٩٩٦) أي يرى الفرد أن طريقه حافل بالصعوبات، وأنه سيفشل في المستقبل لا محالة، وأن متاعبه الحالية تستمر إلى مالا نهاية، وكما يقول انجرام وهول (Ingram & Holle , 1992) تعد المعارف ذات الأساس السلبي بؤرة تشكيل مدركات العجز، وينعكس هذا التشكيل في الثالوث المعرفي والذي يتضمن سياقات تفكير مختلفة بشكل عام وجهات نظر سلبية نحو :

١- نحو الذات (مثلاً : انا لا فائدة مني)

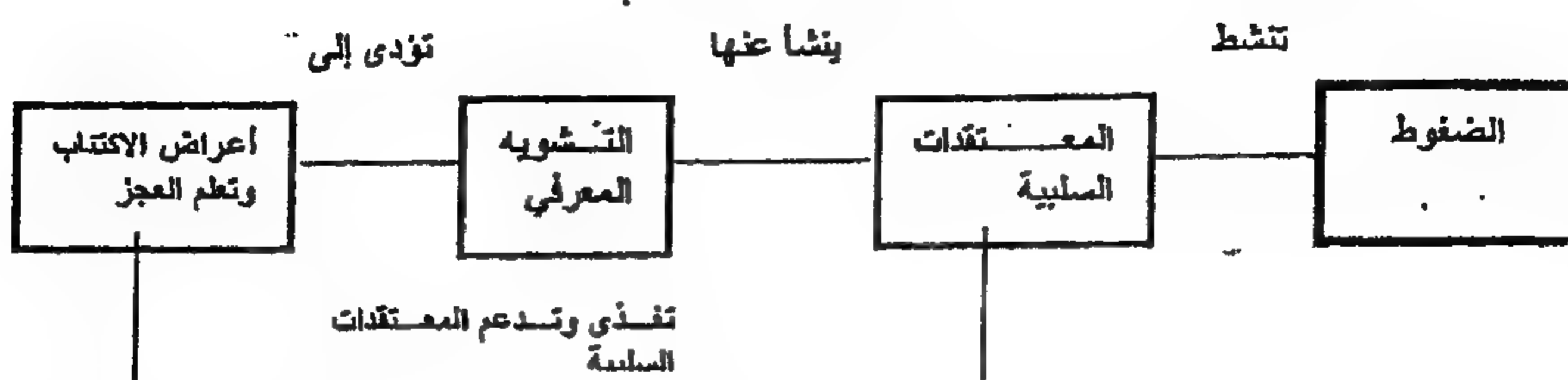
٢- نحو الخبرة الحالية (مثلاً : لا شيء أفعله ويكون صواباً)

٣- نحو المستقبل (مثلاً : انا لن أكون أفضل في المستقبل)

ومن هنا فإن النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل تجعل الفرد أقل دافعية وأكثر سلبية وتجنباً وهروباً من المشاركة في أي نشاط، مما يجعل الفرد يشعر بالعجز واليأس، وتتسلل هذه الأفكار إلى أحلام الفرد التي تتضمن (الفشل والتوقعات السلبية، والشعور بالنقص وعدم الكفاية) مما يزيد من العجز المتعلم .

وفي هذا السياق تعمل الأفكار السلبية كمثيرات داخلية تضخم من السلبيات ونواحي الفشل وتتغاضى عن الإيجابيات وتقلل من شأنها، وتؤدي هذه الأفكار السلبية إلى أن يتفاعل الفرد معها بطرق مبالغ فيها. فالفرد عندما يشعر بالعجز ويعتقد في عدم سيطرته على الأمور، عادة ما يشوه جميع خبراته في اتجاه سلبي، لكي يصل إلى استنتاجات خاطئة مبنية على مقدمات محرفة الأمر الذي يدعم تقديره السلبي لذاته .

ويوضح امرى فكرته التي يؤكد فيها أن الأفكار السلبية لا تؤذن فقط ببداية الاكتئاب، ولكنها تدعم أعراضه مما يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وشدة أعراض الاكتئاب طبقاً للشكل التالي



فدوى العجز المتعلم ينظر إلى نفسه كشخص غير كفء، ويميل إلى التقليل من قدراته، وينظر إلى العالم كمكان مليء بالصعوبات، ويفترض أن الوضع الحالي يستمر في المستقبل، وهذه الأفكار السلبية عن الذات تعمل بشكل تلقائي وتؤدي إلى تحريفات في العمليات المعرفية، وإلى تحيز في الانتباه وفي تفسير الأحداث .

وتتميز الأفكار التلقائية السالبة ببعض الخصائص تؤثر على الكيفية التي يتم بها الإرشاد والتوجيه، حيث تبدو تلقائية لا إرادية، عفوية، تأتي إلى عقل الفرد دون أن يلاحظها، تبدو معقولة رغم كونها لا تتطابق مع الواقع، ولانشكك بها (أو نضعها مجال التساؤل) وهي تحول دون إمكانية حدوث التغيير، ولهذا من الصعب التعرف عليها، والتحكم فيها، كذلك فهي مقبولة ظاهرياً خاصة إذا كانت الانفعالات المصاحبة لها قوية، وأخيراً تحدث كاستجابة لمدى واسع من المثيرات بما في ذلك العلاج نفسه.

ويوضح بيك أن الأفكار التلقائية التي وصفها العديد من الأفراد تتشابه في بعض الخصائص المشتركة منها :

[١] كانت واضحة ومميزة بصفة عامة وبعيدة عن الغموض والهلامية.

[٢]. كانت مصوغة فيما يشبه الأسلوب الاختزالي أو التلغرافي الذي يقتصر على الكلمات الضرورية .

[٣] ليس بها تدبر وتفكر، وخالية من التسلسل المنطقي الذي يصف التفكير بتوجيه الهدف Goal-Oriented أو لحل المشكلات - Problem solving

[٤] تحدث تلقائيا كما لو كانت انعكاسية. وبدأت كلها تتمتع بنوع من الاستقلال، فهي تنشأ دون تمهيد من جانب المريض. ولا يملك إيقافها خاصة في الحالات المرضية الشديدة. بالاستناد إلى هذه الطبيعة اللاإرادية للأفكار الأوتوماتيكية، فقد كان بالإمكان أيضا تسميتها الأفكار المستقلة Autonomous Thoughts .

المستوى الثاني

يتكون من تركيبات أو صيغ schemata معرفية أكثر عمقا، وهي نماذج معرفية ثابتة Stable Cognitive Patterns يعتنقها الفرد عن ذاته، وتتضمن المعتقدات أو الافتراضات التي تؤثر في تأويل الفرد للأحداث، فهي تكون الهيكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد للإدراك والفهم والتأويل، ويرى بيك أنه أثناء النمو يكتسب الناس المعرفة عن ذاتهم والعالم بصفة عامة، تخزن هذه المعرفة على شكل صيغ عقلية ثابتة تسمى (مخططات).

ويعد المخطط بنية منظمة تحتوي على معارف الفرد وتوقعاته تجاه العالم بشكل آلي، وهي موجودة في الذاكرة طويلة المدى، وتشكل جزءاً من الحياة اليومية، يمكن تنشيطها تحت تأثير ظروف الحياة العادية، بتعبير آخر نقول " أن المخطط هو تلك القواعد المطلقة والجامدة التي تكونت وتشكلت خلال فترات نمونا بفعل التزاوج بين استعدادتنا الفردية

(البيولوجية والوراثية والشخصية) وبين تأثير التربية التي تلقيناها والتي ترتبط بتقييم الذات عندنا، وبالعلاقات التي أقمناها مع الآخرين، وهذا التزاوج يؤدي إلى تكوين مخططات تعمل على انتقاء الأحداث الجارية في البيئة والسياس المحيط، ومن ثم تأويلها، ثم أن المخططات المعرفية المثبتة عند الفرد تجد تلاءماً لها في أنشطة تنظيم الجهاز العصبي والتي تكمن وظيفته في توجيه النشاط المستقبلي، ويختلف محتواها عموماً باختلاف نوع الاضطرابات النفسية : توقعات الفشل، والاختفاق عند من يشعر بالعجز، والخطر عند المصاب بالقلق ... الخ .

وهنا تتشكل مخططات الفرد العاجز بطريقة تجعلها تخلق اتجاه سلبي في تفسير أي خبرة، وصدق محتوى هذه المخططات ليس مجالاً للشك، لأن معنى المخططات السلبية يؤثر تأثيراً عكسياً على أداء الفرد واستمتاعه بالخبرة، وقد تمثّل ألفاظاً مكررة تجعل الشخص يتحدث بها مع ذاته بعبارات عجز مثل " أنا غير محبوب " " أنا فاشل " ويستمر العجز نتيجة للألفاظ الذاتية أو التحدث مع الذات Self - Verbalization، وهنا فإن العجز لا يتقرر بالأحداث أو الظروف الخارجية بل بالمعارف التي يتبناها الفرد نحو تلك الأحداث (Seligman , 1998) .

وفي هذا فإنه بمجرد أن يستطع العميل التعرف على الأفكار التلقائية السالبة في المستوى الأول، يتحول التركيز في العلاج على المخططات في المستوى الثاني، وهذه المخططات لها بعض الخصائص تميزها منها :

- ١- لا تعكس حقيقة الخبرة الإنسانية، على سبيل المثال " الاعتقاد بأنني يجب أن أكون قوياً دائماً " يهمل قابلية البشر للضعف والانهزام وحتى للعجز، ولهذا فإن هذا الاقتراض " غير منطقي "

٢- غير مرنة وشديدة التعميم ومتطرفة حيث لا تأخذ في اعتبارها التنوع في الظروف

٣- وجودها يترافق بانفعالات متطرفة وزائدة فهو تولد الاكتئاب والعجز أكثر من مجرد القلق والضعف النسبي.

٤- معوقة أكثر منها ميسرة لتحقيق الأهداف، من منطلق أن معايير الكمال ينتج عنها القلق الذي يكف الأداء .

٥- لا تتقبل الواقع نسبياً إذا ما قورنت بالخبرة العادية، وهذا يرجع إلى أن الفرد يتصرف كما لو كانت صحيحة، ولأنها أحياناً لا يكون لها شكل واضح، فإنها تكون لاشعورية إلى حد كبير، وبالإضافة إلى ذلك فإن التخلص منها يواجه بتضحية غير مقبولة من جانب الفرد " إذا توقفت عن وضع كل شخص في المقدمة كل الوقت فلن يحبني أحد بعد ذلك " .

والشخصية عند بيك تتكون من مخططات schemas تشتمل على معلومات ومعتقدات ومفاهيم وافتراضات وصيغ أساسية يكتسبها خلال مراحل النمو. ويسلم بأن المشاعر السالبة تكون نتاج هذه المخططات، فالمريض يستحدث رأياً عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل، ويكون عقله مغموراً بمعارف سالبة ومقدمات خاطئة، وينزع إلى الخبرات الخيالية المشوهة. ويبرز الانحراف الحاد في البناء المعرفي، ويرى بيك أن البناءات المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية وتؤثر على إدراكات الفرد ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالبناءات المعرفية للفرد . ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات حتى تتناسب مع البناءات المعرفية للفرد، ولذا نجد في ضوء هذه النظرية أن الفرق

الجوهري بين اضطرابي القلق والاكتئاب يتمثل في انتماءهما إلى بناءات معرفية مختلفة حيث نلاحظ أن البناءات المعرفية السائدة في حالة الاكتئاب تتعلق بالآراء السلبية عن الذات والعالم والمستقبل، في حين تتعلق البناءات المعرفية في حالة القلق بالخطر واحتمال التعرض له .

ويتحد المخطط مكون مع خصائص موضوع معين، ليحدد كيف سيتم إدراك وتصوير الموضوع أو الفكرة، من منطلق أنه بناء معرفي منوط بغربة وتفسير وتقييم المثيرات التي ترتطم بالكائن الحي، بكلمات أخرى يكتف ويقولب (يشكل) المعطيات الخام إلى معارف، ومخطط العجز قد يتضمن موضوعات عن العجز الشخصي، ولوم الذات، والتوقعات السلبية، والمخطط تنظيماً ذاتي للمعاني والمواقف والأحداث التي يشعر بها الإنسان من خلال حواسه، وهناك مثال بسيط " هو فكرة المنزل " فهو في نطاق ذاكرة الإنسان عبارة عن صفات وما يمثله هذا الشيء مما يتيح للشخص عندما يواجه منزلاً بالفعل التعرف على المؤشرات الحسية المماثلة الداخلة إلى العقل، ومدى اتفاقها مع التي سبق تخزينها عن هذا المنزل.

كما أن تنظيم هذه التجارب في الذاكرة يسميه العلماء " بالمخططات " لكن هذه المخططات لا تعمل فقط عند رؤية منزل حقيقي وإدراكه، ولكنها تعد أساساً لتداعي المعاني عندما يقول أحد كلمة " منزل " أثناء الاتصال بين الأفراد وتمكن الخطة الشخص من الاشتراك في تخيل أشياء لها معنى، أو التفكير في المنازل، وتوفر جزءاً مهماً في تكوين السلوك الشخصي والاجتماعي نحو المنازل أو المواقف المتصلة بالمنازل .

والمخططات هي بناءات يتم اكتسابها في عملية تعلم اجتماعي، وأن الأشخاص لا يولدون ولديهم هذه البناءات الداخلية، ولكن الفرد يكتسبها نتيجة لما يسميه العلماء بالتصوير الاجتماعي، وفي ذلك وضع العالم

البولندي كورزييسكى مبدأ يسمى بأن المخططات ليست هي الواقع The Schema Is Not The Territory ويعنى ذلك أن صورة العالم في ذهن الإنسان هي ليس العالم، فمخطط العالم في أذهاننا يتشكل من المعلومات التي تصل إلى أذهاننا عن طريق الحواس واللغة التي نسمعها ونقرأها، والقيم والمعتقدات التي تستقر في نفوسنا، ويكون في هذه المعلومات في أحيان كثيرة خطأ وصواب، وحق وباطل، ومعتقدات تكبلنا وتعطل طاقاتنا، وتحبس قدراتنا، ولكن هذه المخططات هي التي تحدد سلوكنا وتفكيرنا ومشاعرنا وإنجازاتنا، وتختلف هذه المخططات من إنسان لآخر، واستنادا إلى هذا المبدأ فإن بوسع الإنسان أن يغير العالم عن طريق تغيير مخططاته، أى تغيير ما في ذهنه .

أنواع المعارف المشوهة لدى ذوي العجز المتعلم

التنسيب الشخصي Personalization : حيث يعمل الأفراد على عزو الأحداث الخارجية إلى أنفسهم بدون وجود دليل منطقي يدعم هذا العزو، مثال ذلك الطالب الذي يلوح لزميلته في القاعة بينما هي مستغرقة في التفكير دون أن تنتبه أو تستجيب له، فيستنتج الطالب : أن عليه أن يفعل شيئا ما لجعلها مفتونة به.

[١] التضخيم أو التصغير Magnification & Minimization :

أن يعمد الفرد إلى المبالغة في تعظيم أهمية العوامل السلبية، وأن يقلل من أهمية العوامل الإيجابية، فضلا على إضفاء الأفراد دلالات مبالغ فيها على الأشياء والمواقف، أو رؤية الأشياء والمواقف بأقل من دلالاتها في الواقع . وتعرف هذه الظاهرة عند المراهقين بالكارثة Catastrophic . مثال ذلك أن يقول المراهق لنفسه: إنني سأموت إن لم احصل على موعد حفلة الرقص، والمثال الثاني هو أن يقول المراهق لنفسه إن قيادة السيارة

منع شرب الكحول ليس فيها أخطار كبيرة، وكالعامل الميكانيكي الذي يعمل على آلة ميكانيكية وخرج منها صامولة صغيرة يعتقد بأنه قد أفسد الماكينة كلية، أو الشخص الذي يظل يعتقد أنه لا يساوى شيئاً على الرغم مما أحرزه من انتصارات، أو مبالغة منال في التقليل من حسناتها (الاستخفاف بجمالها، بمزايا زوجها، بقيمة بناتها .. الخ، فكل ما يخصها لاقيمة له) وتضخيم سلبياتها (ماقت به حتى الآن قليل جداً، ولا أعرف كيف أقوم بما هو مهم) .. وهنا يقود اتجاه التضخيم والتصغير إلى الإفراط في تقدير الصعوبات من جهة، والتقليل من قدراتنا الشخصية على تجاوزها من جهة أخرى الأمر الذي يجعلنا نؤجل العمل دائماً إلى الغد، والشعور بخيبة الأمل .

[٢] **الحتميات Should & Must :** حيث يميل بعض الأفراد إلى السبب والقطع في مسائل تتعلق بأنفسهم وبالآخرين بشكل حتمي، فمثلاً العبارات التي تقول: "يجب أن أكون محبوباً من الجميع"، "يجب أن لا ينتقدني أحد" تقود إلى الغضب والعدوان أو الانسحاب والتجنب وما يرتبط بهما من اضطرابات القلق الاجتماعي والاكتئاب.

ويوضح بيك أن تفكير الينبغيات يملك خاصية المحرك الدقيق Sleeve - Driving للاضطرابات النفسية، وتسميه هورنى (Horny, 1950) بطغيان اليجبات Tyranny Of the Shoulds فإذا كان لدى الفرد قاعدة ما "لكي أكون سعيداً فأنا أحتاج إلى أن أكون محبوباً من كل الناس" وقد يكون من المرجح أن يحقق هذا عن طريق قاعدة أخرى: يجب أن أجعل كل الناس تحبني " وفيما يلي بعض من الينبغيات الشائعة :

• يجب أن أكون المحب - الصديق - الأب - الأخ - الزوج والطالب المثالي

- يجب أن أكون قادراً على تحمل أي مشقة باتزان .
- يجب أن أكون الأكثر نبلاً وشجاعة .
- يجب أن أكون دائماً في حالة فاعلة وبالغة الذروة .
- يجب أن أكون قادراً على أن أجد حلاً سريعاً لكل مشكلة .
- يجب أن أعرف وأفهم وأتنبأ بكل شيء.
- يجب لا أكون متعباً نهائياً أو أن أكون مريضاً .

[٤] التفكير القطبي **Dichotomous Thinking** : " أي فكرة الكل أو لا شيء " حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك المواقف والأشياء على أساس قطبيين متناقضين "سوداء أو بيضاء" "حسنة أو سيئة" حيث لا مكان للتفكير النسبي الأمر الذي يؤدي غالباً إلى الإحساس بالعجز وخيبة الأمل، مثال إذا لم انجح كلياً في هذا العمل فأنا لا أساوي شيئاً، يجب أن يكون العمل كاملاً وإلا فإنه لا يساوي شيئاً)، والمراهق الذي يقول لنفسه: إذا لم يوافقوا على كعضو في اتحاد الطلبة، فلن أذهب إلى الكلية مطلقاً.

[٥] الاتجاهات الكمالية المطلقة: **Absoluteness - Perfectionism** حيث يميل بعض الأفراد إلى التفكير في الأمور بطريقة كمالية - مطلقة، ويظهر هذا الأسلوب في عبارات مثل "يجب ألا أواجه في عملي أي ثغرة أو خطأ"، "إذا ما نقصت درجتي درجة واحدة فإن ذلك يعني فشلي" وهذا يؤدي إلى الاضطراب والفرع بسبب جوانب نقص غير معروفة، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلي على أرض الواقع، فالطفل الذي يجد نفسه - ربما - نتيجة لتربية خاطئة يفكر في الأمور بطريقة كمالية، يصبح كشخص يسبح في محيط ليست له معالم محدودة، أو كجواد يعدو في خطوط لا نهاية له. ومن أفكار الكمال ما يلي:

• لكي أكون سعيدا يتحتم أن أكون ناجحا فى أى شئ أقوم به .

• إذا لم أكن على القمة فأنا شخص فاشل .

• إن قيمتي كشخص تتوقف على رأى الآخرين فى .

وترتبط الاتجاهات الكمالية بما بدأ الاهتمام به فى ثمانينيات القرن الماضي، وهى الكمالية Perfectionism العصابية كإحدى صعوبات التوافق، والتي تنبثق من وضع الفرد لنفسه مستويات غير واقعية، ويحارب ويناضل من أجل الوصول لتلك المستويات، بالإضافة إلى الانتباه الانتقائى للسلبيات، والميل إلى اعتبار الفشل الجزئي فشل تام، والنظر إلى أداء الفرد بطريقة النجاح التام أو الفشل التام (Hamackek , 1987)،

ويعتبر سلايد (Slade , 1992) أن الكمالية مازال يحمل الكثير من الخفايا الإكلينيكية، ويقدم سلايد تفسيراً مبسطاً للكمالية لدى الأفراد بوصفه الأفراد الذين نقل لديهم الكمالية، انهم لم يجدوا التقبل من البيئة المحيطة الأولية فيقل لديهم الكمال والإتقان فى الأداء، ونتيجة لعدم التقبل لا يكتسب الفرد الأفكار التي تجعله يعرف كيف يكون محبوباً أو الشك فيما يكتسبه من آراء حول ما يؤديه من أعمال .

وتعد الكمالية أسلوباً للشخصية يرتبط بالعمليات المعرفية، التي توجد ضمناً مع المخطط الذاتى للفرد. ومن الدراسات التي أكدت ذلك ما لاحظته شافر (Shaffer , 1974) أن مجموعة المراهقين الذين سجل لهم محاولات انتحارية سابقة ظهر لديهم نقداً مرتفعاً للذات وعدم رضا، ومستويات عالية من الكمالية تصل إلى درجة الكمالية العصابية .

فالنية فى الانتحار قد ترجع إلى الذات المثالية الكمالية غير الواقعية، وتوصل هولنديير (Holender , 1985) أن الميل إلى الانتحار

يزداد لدى الأفراد الكماليين، واقترح بورنس (Burns, 1980) أن ارتفاع معدلات الانتحار بين الفئات المهنية يرجع إلى نماذج التفكير الكمالى (فى آمال باظة، ١٩٩٨)

[٦] **النظر للأحداث منفصلة عن سياقها**: بمعنى التركيز على جزئية سيئة من واقعة معينة دون الأخذ بالنتيجة الكلية

[٧] **القفز إلى الاستنتاجات**: حيث غالبا ما يصل الفرد العاجز إلى استنتاجات بدون أدلة أو عن طريق تحقير الأدلة والبراهين والتقليل من أهميتها . فمثلاً قد يعتبر بعض الأفراد أن التراجع عن الرأي معناه الضعف " أو " قبول النصيحة هو امتهان للكرامة " مثل هذا الأسلوب يجبر الفرد إلى معاناة المخاوف الاجتماعية ويبعده عن التفاعل الاجتماعي.

[٨] **التعميم المفرط Overgeneralization** حيث يستخلص الأفراد قاعدة أو حكماً من حادث واحد، ثم يطبقوا هذا الحكم فى مواقف لا علاقة لها بتلك الحادثة، مثل الشاب الذى شرب الكحول فى حفلة ما دون أن تظهر عليه آثار المرض، ثم أخذ يشرب بإفراط معتقداً أن شربه للكحول لن يؤدى به إلى المرض..، وكأن يعتقد الطالب من جراء أدائه السئ على واحد من الاختبارات الفرعية البسيطة أنه ليس له أى قيمة على الإطلاق.

[٩] **أسلوب التفكير الكوارثى: Catastrophic Thinking** حيث يميل بعض الأفراد إلى تفسير الأمور البسيطة على أنها كوارث أو مصائب، مثل تجنب الفرد الدخول فى مواقف معينة يعتبرها كارثة له أو لأسرته أو لسمعته

وأضاف بيك عام (١٩٨٨) خمسة معارف مشوهة جديدة لها دورها الفعال فى توتر العلاقات بين الأفراد هي :

١- الرؤية الضيقة والتي لا يدرك الفرد من خلالها سوى ما يتفق مع حالته العقلية

٢- التفسيرات المنحازة .

٣- إطلاق أسماء ومسميات على الأشياء والأشخاص.

٤- قراءة العقل والتي تفترض أن الفرد يعرف ما يفكر فيه شريكه، وأن هذا الشريك يجب أن يكون قادراً على أن يقوم بتخمين ما يفكر فيه الفرد.

٥- التعقل أو التفكير الذاتي، أو الاعتقاد بأن الفرد يشعر أن انفعالاته قوية بما فيه الكفاية، وأن هناك ما يبرر ذلك (عادل عبد الله، ٢٠٠٠).

ويدمج سيلجمان (Seligman, 1998) المعارف المشوهة في

ثلاثة معارف أساسية في إحداث العجز هي :

[١] يميل الفرد العاجز إلى الشخصية أى عزو الأشياء إلى الذات أي لوم الذات عندما تحدث الأحداث السيئة .

[٢] يميل الفرد العاجز إلى التفكير بأن هذه الأحداث السيئة تتكرر في مجالات عديدة في حياتنا " تعميم زائد " .

[٣] يميل الفرد العاجز إلى التفكير بأن هذه الأحداث تتكرر في أزمنة مقبلة.

وإذا كانت تلك الأساليب ترتبط بخصائص فرد معين ،أو مجموعة من الأفراد ،وتعمل أيضاً على إثارة بعض الاضطرابات الانفعالية، فإن هناك أنماطاً وأساليب أخرى من التفكير غير العلمي تشكل بنية ذهنية ثقافية في المجتمع تحول دون تجديد حياة أفراد المجتمع في مضامينها وأنماطها، وتقوده إلى الركود والاستكانة والسلبية، وفي النهاية إلى تعلم العجز المجتمعي وهي باختصار :

- ١- التفكير من خلال الأسطورة: هو التفكير الذي يعتمد على تصديق الخرافات والشائعات، والمبالغة الأسطورية الموهومة لأي متغير جديد.
- ٢- التفكير من خلال الفروسية: هو التفكير الذي يعتمد على التضخيم من الذات، والتصغير والتقليل من معطيات الواقع وتحدياته، والاستعلاء على المشكلات والصعوبات بأسلوب غوغائي ادعائي ايهامي .
- ٣- التفكير من خلال الخوارق: هو التفكير القائم على الاعتقاد بقدرة خارقة لشخص ما، بحيث تغدو قدرة هذا الشخص أداة لحل المشكلات الاجتماعية والشخصية .
- ٤- التفكير من خلال البطل: هو التفكير القائم على تحميل المسؤولية لشخص ما باعتباره ذا مواهب وقدرات بشرية لا يملكها غيره، فهو الفرد المتكامل في أوصافه، ولا مسئولية للبشر من حوله عليه .
- ٥- التفكير من خلال السلطة : هو التفكير القائم على القبول برأى السلطة دون نقاش باعتبارها مصدراً موثقاً به، سواء كانت هذه السلطة معلماً أو كتاباً أو إذاعة ... الخ.
- ٦- التفكير من خلال المنفعة الشخصية: هو التفكير القائم على اتباع السلامة والأبتعاد عن المخاطرة، والتقلب يميناً ويساراً في سبيل المصلحة الحاضرة والمستقبلية (الانتهازية)
- ٧- التفكير من خلال الإسقاط على الخارج: هو التفكير القائم على عدم الاعتراف بالفشل والقصور، واللجوء إلى تبرير الفشل بتبريرات ترجع إلى عوامل خارجة عن الذات (الجز - المرض، ... الخ)
- ٨- التفكير من خلال الرومانسية: هو التفكير القائم على تمجيد الماضي وانتصاراته ومنجزاته الحضارية الحقيقية أو المتهومة، كتحذير عن الوضع القائم، وكصرف للنظر عن الرؤية لمشكلات الحاضر وسبباته .

٩- التفكير من خلال الهرب : هو التفكير القائم على الإنسحاب من الواقع بأحداثه وأشخاصه، نتيجة للزعزعة والتناقض في عالم القيم والمعايير بدلا من المشاركة والتأثير في مجريات الواقع " اهرب بجلدك "

١٠- التفكير من خلال الزمن: هو التفكير القائم على تجاهل الأمور والقضايا أو نسيانها، أو تركها لتحل نفسها بنفسها مع مرور الأيام، واتخاذ الزمن كذريعة لتأجيل إنجاز عمل معين على اعتبار أن الوقت غير مناسب (حامد عمار، ١٩٩٥)

التربية العقلانية الانفعالية

إن التلميذ الذي يفكر بطريقة عقلانية يمكنه أن يدرك المحبطات والصعوبات بطريقة منطقية وواقعية، ويتعامل معها من منظور عقلائي إيجابي من خلال الاستفادة مثلاً من الخبرات السابقة والمواجهة بدلاً من التجنب أو الهروب أو الاستسلام. فتجنب المشكلات والمسؤوليات فكرة لاعقلانية، لأن ذلك يترك أثراً مؤلماً بسبب تراكم المشكلات وظهور مشكلات أخرى، مما يجعل الفرد أكثر عرضة للاضطراب. ويرى سيلجمان أن الشخص العقلاني هو الذي يحلل المواقف وينقذ ما يمكن إنقاذه في حدود إمكانياته وهو الذي يتفهم ذاته جيداً ويتعامل مع الواقع من منطلق فهمه لقدراته وإمكاناته، فهو يجعل توقعاته في حدود إمكانياته، ولا يطالب نفسه بما لا يستطيع. ولا ينزعج في حالة فشله، أو عندما يتعرض للصعوبات، مادام بذل جهداً وفسر المواقف بطريقة عقلانية، وعليه فهو يتقبل حدود ونقاط ضعفه. وبالتالي أخذ بعض المهتمين بالتربية والتعليم يدركون أهمية التفكير العقلاني والمبادئ العقلانية وأثرهما في حياة الطلبة، وهذه المبادئ العقلانية أطلق عليه المعرفيون التربية العقلانية

الانفعالية Rational Emotive Education وهي تعتبر منهجية نشطة وموجهة Directive - Rational فى الإرشاد الصفي بحيث تتوزع المسؤوليات بين المعلم والطالب .

وفى هذا النطاق أكد سيلجمان أن تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم يعتمد على منهج التفكير العقلاني والذي يركز على :

[١] تعليم التلميذ أن يتعرف ويدرك الأفكار التلقائية واللاعقلانية من خلال وعيه وشعوره بالأحداث السيئة، وأن يعي بقدرته على تغيير الأفكار اللاعقلانية. وبالتالي يجب تعليم التلميذ أن يكون مستبينا للأفكار، وأن تكون تفسيراته السببية إيجابية من خلال طرق تعلمه أن يرى الفشل كجهد لا كقدرة، وهذه تسمى بمنهج التدريب العقلاني

[٢] إدراك التلميذ أنه مقبول حتى عندما تكون معارفه وأفكاره مشوهة، لكي يكون آمينا مع هذه المعارف والأفكار .

[٣] إدراك التلميذ أنه يستطيع ويجب أن يغير تفكيره المشوه واللاعقلاني

[٤] تعليم التلميذ صرف انتباهه عن الأفكار اللاعقلانية التي أدت به إلى العجز .

[٥] تعليم التلميذ تغيير أو تعديل الأفكار اللاعقلانية والمطلقة بأفكار عقلانية مرنة .

وبالتالى فإن تغيير العجز المتعلم حسب ما ينكر سيلجمان وتتفق معه الكثير من الدراسات، يتمثل فى تغيير الأفكار اللاعقلانية والمعارف المشوهة بمعنى آخر، تعليم الطفل إعادة تركيب الاستجابة الشرطية من خلال إعطاء الطفل أدوات إدراك هذه الاستجابات المشوهة ودحضها، وإعطاء التلميذ فرصا لتغيير الاعتقادات المعرفية، وبناء الخبرات الماضية

بعد تغيير التلميذ إدراكه المشوه الخاص بالفشل، وبالتالي يحتاج إلى بناء اعتقاد أن التغيير أساسه ذاته، وأنه يستطيع بنجاح أن يتحدى التغيير، ويمكن إجراء ذلك من خلال التحدث للتلميذ من خلال التدريب العقلاني واستراتيجيات حل المشكلات، وهذه تشتمل على الوعي بالسلوك ونواتجه، احتواء الذات السالبة Negative Ego Involvement، إعطاء تفسيرات عقلانية للفشل، ونقل القدرة على التحكم، وهنا يركز سيلجمان على أهمية احتياج التلميذ للقدرة على التحكم طويلة الأمد، والتي تجعل التلميذ لديه قدرة على مواجهة الأحداث المؤلمة وتحدي المستقبل.

وفى هذا السياق توصلت دراسة بوتيت (Boutet, 1995) إلى فاعلية برنامج التربية العقلانية العاطفية في تخفيض عدد من مشكلات الانضباط الصفّي، وتحسين التحكم المدرك لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة أوبرج (Oberg, 1990) أن لبرنامج التربية العقلانية العاطفية والتدريب التوكيدي أثراً ذا دلالة في زيادة الضبط الداخلي، وتقليل السلوك السلبي، وتحسين الصورة النفسية لدى الأحداث الجانحين. وهدفت دراسة عدنان فرج وشفيق علاونة (١٩٩٢) إلى فحص أثر تدريس منهج في الصحة النفسية والتكيف في تغيير الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة الجامعة، توصلت إلى وجود أثر ذا دلالة لتدريس منهج الصحة النفسية والتكيف في تحسين الأفكار اللاعقلانية، وأن أساس التربية هو العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني، ونماء الوعي العقلي، والتشجيع على التفكير المنطقي.

ومن ثم يتعاضد هنا هدف التربية بأنه العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني وزيادة الوعي العقلي بما يتفق مع الهدف الأسمى والأساس للتربية وهو مساعدة الطالب على النمو السوي

عقلياً وجسماً واجتماعياً وعاطفياً ليصبح مواطناً صالحاً نفسه ومجتمعه، وهذا يجسد أن هدف التربية والتعليم لم يعد مجرد توصيل المعلومات، بل أصبح ينصب على نمو الطالب وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها .

وفي هذا الصدد أشارت دراسة بوكلي (Buckley , 1983) على أثر التربية العقلانية والمعرفية في تحسين النمو الاجتماعي والقدرة على التحكم لدى الأطفال، وتحسين اعتقاد التلميذ في أهمية المثابرة وبذل الجهد. وهدفت دراسة بريجز (Briggs,1985) إلى تقصي العلاقة بين التدريب على التوكيدية العقلانية Rational Assertiveness، والتي تعتمد على مبادئ التوكيد الإيجابي والسلبي، والتدريب على الثقة بالذات، وتعديل المعتقدات العقلانية في خفض القلق ومشاعر الأسى، وزيادة التوكيدية والقدرة على التحكم. ودراسة ريزمان (Reisman , 1989) عن فاعلية التدريبات المعرفية على الحالة الوجدانية السالبة توصلت الدراسة إلى جدوى البرنامج التدريبي في خفض الانفعالات السالبة وخفض مستوى الأفكار اللاعقلانية، وتعظيم قيمة الجهد لدحض معارف العجز المتعلم (في الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥)

وقدم سو (Sowe,1992) برنامج إدارة الضغط Management Stress يركز على إدراك الأفراد لإمكانات مواجهتهم للمشكلات في ضوء الإدراك الإيجابي لهذه المشكلات، وتعظيم تقدير الذات، وعقلنة التفكير وتنظيمه Systematic Rationalization عند تفسير الحدث المشكل وتضمن برنامج أمريكي آخر تخلص الفرد من العجز والاكتئاب من خلال دروس تهدف إلى استبصار الفرد بأسباب السعادة، وتخفيض الطموحات وتنمية التفكير الإيجابي، وزيادة التوجه للحاضر (Fordyce , 1977)

وإستخدم برين (Brinn , 1994) التربية العقلانية الانفعالية في تحسين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى أطفال في عمر (١٢) سنة ويعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية. وتوصل الباحث إلى مايلي :

[١] التدريب على السلوك العقلائي : ويهدف إلى تعديل سلوك التفكير، والاستجابات السلوكية للبيئة .

[٢] تدريس مهارات السلوك العقلائي : ويهتم بمساعدة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات انفعالية لكي ينمو لديهم التفكير العقلائي والمهارات الاجتماعية، للتغلب على اضطراباتهم الانفعالية .

[٣] تدريس التفكير العقلائي : وإستخدم مع الأطفال والبالغين لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تبنى على الإدراك الخاطي، مما يؤدي إلى سلوكيات إيجابية مما يتطلب ضبط الانفعالات والإدراك الذاتي، والنقليل من التفكير اللاعقلاني).

[٤] الإرشاد العقلائي الانفعالي ذو المحتوى الديني: وقد إستخدم مع المتشدددين دينياً، ومع غير المتشدددين دينياً، وثبت فاعليته في علاج ما يعانونه من اضطرابات .

[٥] التربية العقلانية الانفعالية التطورية: وهي التي تعطى أهمية للجانب التتموي عن الجانب الوقائي والعلاجي .

وفي هذا السياق إستخدم ديبالما (Depalma , 1994) الإرشاد التطوري المؤسس على الأسلوب العقلائي في تحسين تقدير الذات، والاتجاه نحو المدرسة، وقبول المسؤولية عن السلوك .

وعلى هذت الأساس يجب تضمين البرامج التربوية شروطاً خاصة تربوية معرفية لتحسين الأطفال ضد العجز المتعلم، منها التدريب المسبق على

الهترب من الصدمات (تربويا تعنى كيفية استيعاب الصعوبات)، إدراك مفهوم الأمل، وإدراك ارتباط النتيجة بالجهد، تدريب المفحوص على الاستمرار في الاستجابة النشطة أثناء الصعوبات، التنوع في الاستجابات، تدريب الفرد على استمرار فكرة التحكم الذاتي والتعزيز الداخلي، وتعديل البناءات المعرفية المشوهة، وتعميق تفكير الفرصة لدى الأفراد .

وهناك بعض طرق تنمية تقدير الذات الإيجابي في التربية العقلانية الانفعالية وهي :

١- الاعتراف بأن لديك تقدير ذات منخفض (مهارة تقييم الذات) .

٢- لاتدع ذلك يخيفك .

٣- كن ملتزماً بالتغيير .

٤- ابدأ العمل .

ومن خطوات ذلك مايلي :

١- ابدأ بأن تكون أكثر إيجابية: استخدم الحديث الإيجابي ليساعدك في أن تكون شخصاً أكثر إيجابية وسروراً في أى وقت تدرك بأن لديك فكرة سلبية قم بتحويلها وتحديدها .

٢- تعامل مع الناس بشكل مختلف : بدلا من البحث عن الخصائص السلبية في الناس، ابحث عن الخصائص الإيجابية فيهم . سوف يعطيك هذا مزيداً من النظرة الإيجابية للحياة بما يؤدي إلى تحسين مشاعرك نحو أصدقائك ونحو ذاتك بشكل كبير، فعندما تكون مسانداً للآخرين تحصل على نفس الطاقة الإيجابية التي وضعتها فيهم، ومن ثم فإن الناس سيريدون أن يلتقوا حولك مما يجعلك جاهزاً للخطوة التالية .

٣- تعامل مع نفسك بشكل مختلف: عندما تقوم بعمل قائمة بأجمل خصائصك سوف يجعلك ذلك تريد أن تكون قريباً من نفسك . افعل ذلك ثم ابدأ فى أن تقول لنفسك " هذا هو أنا " إذا وجدت صعوبة فى ذلك فهذا لأنك لست معتاداً على التركيز على الأشياء الجيدة فيك، حاول أن تفعل ذلك من منظور صديق مقرب، من منظور شخص يحبك، ماهى الأشياء الرائعة التى سيقولها عنك ؟

٤- كلما كان ممكناً قم بتغيير ما لا تحبه: عندما تنتظر فى المرآة هلى ترى الأشياء التى لا تحبها ؟ هل هى أشياء يمكنك ان تغيرها ؟ هل تريد دائماً تغيير طريقة تصفيف شعرك ؟ ماذا تنتظر ؟ اذهب إلى صالون الحلاقة وقم بعمل التغيير الذى تريده، هل تتمنى لو كنت ذا قوام أرشق ؟ ابدأ فى نظام غذائى حساس وتخلص من الوزن الزائد

٥- ابدأ فى صنع القرارات : كما أشرت فى البداية ليس هناك قرارات صائبة وأخرى خاطئة، يمكنك حل التناقض عن طريق اتخاذ قرار والالتزام به . لاشئ يخرق الصخر . إذا وجدت أن القرار لم يصلح. بإمكانك أن تغير رأيك ولكن يجب أن تركز على اتجاه واحد فى كل مرة .

٦- احط نفسك بالتأثيرات الإيجابية : إننا محظوظون لأننا نعيش فى وقت تتوفر فيه الكثير من أدوات مساعدة الذات ، حاول أن تحيط نفسك بالأشياء الإيجابية : ضع الكتب الإيجابية بجانبك، ضع العبارات الإيجابية للحياة على سطح مرآة الحمام، استمع إلى شرائط الكاسيت فى سيارتك، واحضر كتباً صغيرة عن التوكيد الإيجابى إلى مكان العمل لكى تقوم بقراءتها أثناء وقت استراحتك . سوف يشعرك ذلك بالراحة، وسوف تقوم بشكل منظم غير مؤلم بإعادة برمجة عقلك وترفع تقديرك لذاتك

٧- إبدأ فى فى اتخاذ روح المخاطرة : فإن الطريقة الوحيدة التى تجعلك تثق فيما حدث من شفاء هو أن تقوم باختبارها . لذا إبدأ فى اتخاذ روح المخاطرة لفترة قصيرة كل مرة، وسوف تتدهش مما ستجد عليه تقدير الذات لديك من نمو فى كل مرة تأخذ فيها روح المخاطرة المحسوبة البسيطة، وتتجح، اترك مساحة للخطأ قلن تنمو بدون أخطاء، ولكن لن يطول بك الوقت حتى تجد أن اتخاذ روح المخاطرة لا يحدث مزيداً من القلق بك، إنه يعمل على تنبيه استثارتك وسرورك .

٨- كن مؤمناً : لا يوجد أساس صلب بدون الإيمان بشئ أكبر وأعظم منك أنت . أحياناً نحتاج إلى أن نترك أنفسنا ونفقد التحكم. عندما نفعل ذلك، فإننا نحتاج على أية حال أن نعرف أن هناك من هو أقوى منا وأعظم إنه هناك يراقبنا ويوجه حركتنا لصالحنا جميعاً.

٩- لست عاجزاً أو مغلوباً على أمرى : لقد أصبحنا على ألفة بمهارات الحديث المتعاطف مع الذات ن وتقوية إحلال الأفكار، والاتجاه الإيجابى، ومع التدريب المستمر سوف تضعك هذه المهارات على طريق بناء تقديرك لذاتك . تلك الرحلة التى تحصل على كثير من الإثابة عنها وسوف تسمح لك أن لا تكون معرضاً لخطر السلبية من حولك .

وقدم عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) الأساليب التالية لتعديل التفكير الخاطئ لدى الأطفال :

١- التوجيه المباشر والتربية وإعطاء المعلومات الدقيقة عن موضوعات التهديد والخوف من خلال العناصر التالية :

- إعطاء معلومات دقيقة عن موضوعات الخوف والتهديد من أجل أن يكشف الطفل أن مخاوفه غير موضوعية .

- تربية الطفل وتدريبه على مواجهة المواقف المعقدة، كيف يهرب من الخطر مثلاً؟، كيف يستغيث بالناس في مواقف الخطر؟، كيف يطلب مساعدة معلمه في المواقف الأكاديمية؟

- تدريب الطفل على بعض النشاطات الاجتماعية التي تعمل على تحسين وتنمية علاقاته بالآخرين. فالانسحاب الاجتماعي والانعزالية لدى طفل معين قد يكونان نتيجة مباشرة لعدم إتقانه بعض المهارات الاجتماعية بما فيها من ألعاب أو مهارة في التحدث، ولهذا فمن المطالب الرئيسة لزيادة الفاعلية الاجتماعية للطفل أن ندرجه على إتقان بعض الألعاب الشائعة ككرة القدم أو الشطرنج لأنها تحوله لعضو حيوي في جماعات خارجية.

- التدريب المباشر وإعطاء معلومات عن مظاهر قلقه ومخاوفه حتى يمكن من التعرف على مصادرها ويستبق حدوثها، ويقدر مدى قدرته على مواجهتها .

٢- التحدث مع الذات: حيث يعد تحدث الطفل مع ذاته عند أداء نشاط معين من شأنه أن ينبه الطفل إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه.

٣- الوعي بالذات ومراقبتها: ويتضمن هذا الأسلوب تمكين الطفل من مشاهدة نفسه من خلال مرآة أو كاميرات تصوير فيديو، وهو يتصرف في مواقف اجتماعية مختلفة، وبهذه الطريقة يستطيع الطفل أن يطور قدرته على ضبط ذاته وتصرفاته من خلال مراقبته لنفسه. ولهذا الأسلوب قيمة أخرى فهو يطلع الطفل مباشرة على الكيفية التي يدرك بها الآخرون. لكن نظراً لأن إعادة المشاهدة قد تكون لها نتائج إنفعالية سيئة عند البعض، فإنه يجب الحذر الشديد عند استخدام هذه الطريقة، مع العمل على الانتقاء الجيد للمشاهد التي تكون لها قيمة علاجية،

وكذلك تجنب المشاهد التي يعلم المعالج أن الطفل سيكون حساساً تجاهها (Herbert , 1987)

٤- تخيل النتائج: يتطلب هذا الأسلوب تشجيع الطفل على تخيل الموقف المهدد الذي حدث، وأن يصف ما يراه من انطباعات ذهنية، وأن يتحدث عن مشاعره والتغيزات الفسيولوجية التي تعتريه، وما يصحبها من أفكار وحوارات ذهنية، ومن خلال ذلك يمكن مساعدة الطفل على استنتاج نوع الفكرة الهادفة التي يميل الطفل إلى تكرارها حتى يمكن إخضاعها بعد ذلك للتعديل، فإذا حدث وتبين للمعلم أن أفكار الطفل هي بالفعل أفكار سوية وهادفة ومناسبة لتحليل الموقف، فإنه يوجه جهده لأساليب إرشادية وعلاجية أخرى (قد تكون غير معرفية) كلاسترخاء أو أخذ قسط من الراحة أو مهارات التكيف

٥- استخدام أسلوب التشبع بالفكرة الخاطئة: يتطلب هذا الأسلوب حدث الطفل بعد تحديد الفكرة أو مجموعة الأفكار المسئولة عن اضطرابه على أن يعيشها بقوة وأن يتصور أقصى ما يمكن أن تؤدي إليه من نتائج . والهدف من ذلك ليس أن تستخف بالطفل أو توضح له سخافة أفكاره، لكن الهدف هو الوصول به إلى إدراك أن التفكير في الأشياء قد يكون أسوأ من الأشياء ذاتها، وأن الخوف الزائد من الأشياء وتجنبها قد يزيد من سوءها.

٦- توليد البدائل واستكشاف الإمكانيات المختلفة للحل : يؤدي الاستغراق الانفعالي الشديد في مشكلة الطفل أحياناً إلى أن يظن أنه لن تكون لديه بدائل لما سيخسر أو لما سيحدث من نتائج سيئة، ولهذا يتطلب هذا الأسلوب تشجيع الطفل على إفراز أكبر قدر ممكن من الحلول. على سبيل المثال يمكن بموجب هذه الطريقة أن يتخيل الطفل صديقاً له جائه بطلب نصيحته في مشكلة عارضة (هي مشكلة الطفل نفسها) وأن يحاول أن يعطيه أكبر عدد من الحلول، ويوجه انتباهه بعدئذ إلى مدى مناسبة تطبيق

هذه الحلول على مشكلته، وإلى تدعيم هذا الأسلوب من التفكير عندما تعرض له مشكلات أخرى .

ما يدور في جلسات إعادة البناء المعرفي

إن أهم النشاطات الإرشادية في أسلوب إعادة البناء المعرفي مساعدة العميل في تحرير نفسه من المعارف المشوهة، وتعليمه وتدريبه على استبدالها بمعارف عقلانية توحى له بالقدرة على التحكم . وتحقيق هذا الهدف فإن المرشد لديه واجب محدد وبعض الإرشادات التي يجب أن يتبعها : أما الواجب فيتكون من خطوات هي :

الخطوة الأولى: جعل العميل على بصيرة من أن عجزه يرتبط بالأفكار اللاعقلانية، وتدريبه على كيفية فصل الاعتقاد المنطقي من الاعتقاد غير المنطقي، ويبدأ المرشد بمواجهة العميل لتلك الأفكار الكاذبة والتي تعمل على إحباطه وتكسبه العجز، حيث أنه قد قبلها في البداية على أنها حقائق غير خاضعة للسؤال . وهكذا يقوم المرشد بتشجيع وإقناع العميل وأحيانا يقوده لكي يساهم بفعالية في إزالة وتغيير هذه الأفكار .

أما الخطوة الثانية : وهي أخذ العميل إلى ما وراء مرحلة الوعي، وذلك بواسطة جعله مضطربا عاطفيا من خلال الاستمرار في التفكير اللاعقلاني، وبواسطة عبارات العجز التي قد تعلمها ربما منذ الطفولة، أي أن العميل يستمر في اعتقاد أنه المسئول عن عجزه، وبذلك فإن المرشد ليس مجرد موضحا للعميل بأنه معارفه تشعره بالعجز، ولكن بجعل العميل يقول " أنا أفهم بأن عندي خوف من الفشل بما يكسبني إدراك عجزني، وهذا غير منطقي. لكي تذهب مع العميل من مجرد الاعتراف بالأفكار اللاعقلانية فإن المرشد يأخذ بالخطوة الثالثة : وهي محاولة جعل العميل يقوم بتعديل تفكيره، والتخلي عن الأفكار المحرفة. ويعتقد الأسلوب النفسي المعرفي بأن المعارف المشوهة قد تعمقت في

الفرد، ومن الصعوبة أن يغيرها الفرد بنفسه. حيث لابد من مساعدة المرشد للعميل في فهم العلاقة بين المعارف المشوهة وتعلم العجز والتي تقود إلى حلقة مفرغة من أسلوب لوم النفس وتأنيبها. ولهذا فإن الخطوة الرابعة والأخيرة : هي مجابهة العميل في تطوير فلسفة منطقية للحياة حتى لا يكون ضحية للأفكار والمعارف التي تقوده للعجز وإدراك نقص الكفاءة .

ونتيجة لذلك يكتسب العميل فلسفة عقلية من الحياة ويستبدل الأفكار والاتجاهات غير المنطقية بأخرى منطقية، وعندما يتحقق ذلك فإنه يتخلص من الانفعالات السلبية، ومن السلوك الذي يهدد الذات، والمعتمد على تلك الانفعالات . ومن هنا يعتقد أليس أن الإرشاد العقلاني - على الأقل من واقع خبرته الشخصية - من أكثر الطرق فاعلية في إحداث تغيير أساسي في الشخصية.

وفي سياق ذلك يشير إليس (Ellis , 1991) إلى أن الدور الحيوي للمرشد هو إحداث تغيير فلسفي ومرجعي عقلي عميق، لتغيير أو تعديل معارف نقص القدرة (العجز) وقد يتحقق ذلك من خلال التعليمات التالية :

١- يدركون أنهم هم الذين يزعمون أنفسهم وأنهم نادراً ما يزعمهم الآخرون أو مواقف محبطة تواجههم .

٢- يعتقدون أنهم إذا أزعجوا أنفسهم بدون سبب واضح فإن لديهم القدرة على إزالة الانزعاج عن أنفسهم مرة أخرى .

٣- يقرّوا بأن رغباتهم وأهدافهم وقيمهم ومعاييرهم ليست هي التي تزعمهم، ولكن الذي يزعمهم هو متطلباتهم الصارمة وأوامرهم المطلقة بشأن هذه الرغبات والمعايير.

٤- يجبروا أنفسهم على القيام بالعمل المتواصل إحداث التغيير المطلوب.

٥- يقرّوا بأنهم يجب عليهم أن يعملوا ويستمرّوا في العمل بقوة لتغيير معتقداتهم اللاعقلانية ومشاعرهم غير المناسبة وسلوكياتهم المضطربة، وأنه ليس هناك إرشاد سحري لمشكلاتهم، وأنه من الأفضل أن يعملوا في حدود قوتهم ليعالجوا أنفسهم .

٦- يفهموا بوضوح أن الفرد معرض دائماً للقلق مرة أخرى - برغم أن ذلك يكون أقل مما كان عليه قبل الإرشاد - ولكن عندما يحدث ذلك فإن الفرد تكون لديه القدرة على العمل بجد وبسرعة للتغلب على هذا القلق.

٧- يدركوا أن التحرر من العجز لا يعنى بالضرورة أن الفرد يستطيع تماماً التحكم، لذلك من الأفضل للفرد مواصلة السعي وراء أهداف أكثر إقناعاً وإشباعاً . وفي نفس الوقت يعمل ألا يزعج نفسه، وأن يتخلّى عن الإصرار عن السعادة الكاملة، وأن يستمرّوا في المحاولة ليكونوا متمتعين بقدر ما يستطيعون وينفذون .

فنيات إعادة البناء المعرفي

يشير المعرفيون إلى أن إعادة البناء المعرفي تناول شامل للإرشاد النفسي، وللتعليم الذي لا يوظف الطرق الانفعالية والسلوكية فحسب، بل يركز أيضاً على الجانب المعرفي، وفيما يلي بعض الفنيات المعرفية السلوكية :

١- تعلم نموذج ABCDE^(١) : أى تعليم العملاء من الجلسة الأولى أن الأحداث النشطة المؤسفة (A) تساهم في الانفعالات ولكنها لا تزعجهم (C) ولكن ما يزعجهم هو معارفهم واعتقاداتهم (B)، لذا يجب أن يعرفوا

(١) A تعنى الحدث B تعنى الاعتقاد Beliefs و C تعنى النتيجة أو المترتب
Consequence و D تعنى الدحض أو التفنيد Disputing و E تعنى فعال
Effective و Rb تعنى معتقدات عقلانية Rational Beliefs

الفرق الشاسع بين الأفكار والمعارف العقلانية (RB) والمعتقدات والمعارف اللاعقلانية (IB) وأن يعرفوا أن هذه الأخيرة هي اضطرابهم، ويتعلموا كيف يناقشون ويفندون (D) هذه المعتقدات اللاعقلانية حتى يصلوا إلى فلسفة وسلوكيات جديدة وفعالة (E)

٢- الإرشاد النشط الموجه الفعال : فكلما كان الإرشاد فعالاً - موجهاً وإقناعاً - بشأن تعليم نموذج ABCDE تعلم الكثير من العملاء استخدامها بسرعة لمساعدة أنفسهم . ذلك لأن الناس لديهم ميول فطرية ومكتسبة قوية تجعلهم مضطربين نفسياً بشكل يجعل سلوكهم مضطرب وظيفياً، ولأنهم يفكرون ويشعرون بطريقة إنهزامية ويتمسكون بالأفكار والمشاعر المدمرة للذات، وينتكبسون بسهولة، فغالباً ما نجد البعض بطئ التعلم أو مقاوم للعلاج، لذا فعندما يكتشف المرشد ذلك عليه استخدام لغة أسهل ويكرر تعليم النموذج، ويستخدم تقنيات متنوعة .

٣- تنمية القدرة على حل المشكلات : إن إحدى خصائص الاتجاهات الحديثة في علاج المعارف والمعتقدات، هي تعليم الأشخاص طرقاً جديدة لحل مشكلاتهم فمن الممكن تصور أن الاضطراب سوف يحدث عندما نفشل في مقابلة تحديات التوافق مع المجتمع، وفي استخدام إمكانياتنا أو نقاط قوتنا بفاعلية. ولهذا فتنمية القدرة على حل المشكلات، ومعرفة أن هناك طرقاً بديلة للوصول للأهداف. مع فهم دوافع الآخرين ومحاولة توضيح للعميل أن كل موقف يختلف عن غيره، فقد يسهم ذلك في عملية الاستبصار وزيادة الفاعلية الشخصية، وأن الذات هي أساس النجاح.

٤- التخلي عن عدم الواقعية والوجوبية: معظم العملاء يعتقدون أفكار غير واقعية (لأنك رفضت تناول العشاء معي فأنت تعتقد أنني فعلت شيئاً خاطئاً - ولذا فأنت تكرهني) ويعتقدون أيضاً معتقدات لا منطقية (لأنني أعاملك

بلطف، فإنه يجب عليك حتماً أن تعاملني بنفس القدر من اللطف) ونجد أيضاً وراء هذه الإشارات اللاواقعية دائماً متطلبات وجوبية، مثل يجب، من المفروض (يجب على وفي كل الأوقات والظروف أن أفوز برضاك، وأن أجعلك تعاملني جيداً) ولمساعدة هؤلاء فإنه من الضروري ألا نوضح لهم كيف يكونون واقعيين ومنطقيين فقط، بل نوضح لهم أيضاً أن وجوبياتهم المطلقة هي التي تسبب الاضطراب.

٥- استبدال الأهداف الشخصية: من الأساليب المستخدمة لعقلية التفكير، أن يساعد المرشد الفرد على تغيير أهمية الأهداف بالنسبة له . بمعنى أن الشخص الذي يعتقد أنه " من الضروري أن يظهر دائماً بمظهر قوة الشخصية والتحكم في الأمور" يدخل في صراعات اجتماعية مع حاجات الآخرين من الزملاء مما يوقعه ويوقع من يتصلون به في الاضطراب، وفي مثل هذه الحالات يجب تنبيه الفرد إلى أن أهدافه غير معقولة، لأن ذلك سيساعده أن يعدل سلوكه الاجتماعي التالي تعديلاً ملحوظاً.

على سبيل المثال الطفل الذي يشعر، ان حب الجميع هدف حيوي وحتمى من مطالب الثقة بالذات، قد يدخل نتيجة لهذا في المواقف الاجتماعية وهو غير قادر على تأكيد قدراته العقلية والحيوية، فقد يعرف نتيجة لحرصه الشديد على أن يحظى بحب الجميع - عن تأكيد نفسه، ويتأخر عندما يتطلب الموقف إبراز مكاييه أو إنجازاته أو يصر على الاقتراب من آخرين أو البقاء معهم في مواقف مكروهة، وبمساعدة الطفل على التقليل من أهمية هذه الأهداف أو استبدالها سنمكنه من تطوير قدرته على تحمل الرفض، والقدرة على تأكيد ذاته وغيرها من الخصائص المرتبطة بالصحة .

٦- الدحض والإقناع : يساعد الدحض والإقناع المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع إلى اكتشاف الفرد أن طرق التفكير التي كان يستخدمها لم تعد تجدي ، وأن استمرار ثبوتها لا يعنى أننا نكرر الأخطاء وندعم الاضطراب، فحسب بل نعمل أيضا على زيادتها وقوة تأثيرها، وعندما يحاول المرشد إقناع العميل بأن يتخلى عن أفكاره الخاطئة ومعتقداته المشوهة عن الذات والآخرين وأن يبني أفكاراً أكثر فائدة وأقل مدعاة للهزيمة الذاتية، فإن هذا لا يساعده على أن يبني أفكاراً جديدة ونافعة فحسب، بل إن فاعليته الذاتية تزداد وتتحسن قدرته على التوافق، ويشعر بتحكمه في الأمور.

٧- التشجيع : هي إحدى الفنيات الهامة في إعادة البناء المعرفي، وفيها يظهر المرشد للعميل الثقة في نجاح الإرشاد بسرعة وفي الوقت نفسه لا يعطيه انطبعا بأن ذلك يحدث دائماً، فلا يحاول أن يفرط في ترويح ذلك خشية أن يعتقد العملاء أن شيئاً خطيراً سوف يصيبهم إذا لم يتحسنوا بشكل سريع .

٨- الواجبات المنزلية : تكليف العملاء بأداء بعض الواجبات المنزلية، والتي تتضمن أنشطة عقلية وانفعالية وسلوكية، ويتم تحديدها لهم خلال الجلسات ثم يتم مراجعتها ليرى كل منهم إذا كان قد أنجزها بالشكل المناسب، أم تحتاج إلى أن يعيدها من جديد، ومثل هذه الواجبات قد يطلب فيها من العميل أن يوظف أفكاره ومعارفه المنطقية الجديدة التي تعلمها في مواقف الحياة الفعلية، وعندما يفشل العميل في تنفيذها يساعده المرشد في تحدي الأفكار اللاعقلانية من جديد، كأن يطلب منه تكرار كمية كبيرة من المعلومات والأفكار الصحيحة والتي تناقض الأفكار الخاطئة .

٩- الطرق النفسية التعليمية الدافعة : وجد أن العميل يتحسن بشكل ملحوظ في جلسات قليلة عندما يقرأ نشرات وكتيبات عن الاضطراب الذي يعاني منه، وعن إعادة البناء المعرفي، وأيضاً عندما يستمع إلى أشرطة الكاسيت، ويحضر الندوات المكثفة وورش العمل. لذلك يجب على المرشد أن يشجع العملاء على أن يكملوا علاجهم بالنشرات والكتيبات وغيرها من الطرق النفسية التعليمية الأخرى للحصول على نتائج علاجية أفضل.

١٠- التمييز بين المشاعر المناسبة وغير المناسبة : عندما يمز أحد الأفراد بحدث مؤسف ينبغي أن يميز بين المشاعر المناسبة " كالأسف، والندم، والإحباط والمشاعر غير المناسبة " كالقلق، والاكتئاب وكرهية الذات . ويوضح لهم أن معتقداتهم غالباً ما تؤدي إلى النوع الأول من المشاعر أما معتقداتهم اللاعقلانية هي التي تؤدي إلى النوع الأخير وينبغي أن يشير لهم إلى أنه من المناسب أن تكون هناك انفعالات قوية، ولكن ليس بالضرورة أن يعبروا عن هذه الانفعالات لأشخاص مهمين (المعلمين) الذين قد يعاقبونا بقوة على مثل هذه المشاعر .

١١- تبسيط الإهانة وحسن الظن بالآخرين : تبسيط أثر الإهانة وحسن الظن بالآخرين يعتبر حجر الزاوية في الإرشاد المعرفي، فكثيراً ما يشعر الناس بالاضطراب حينما يعتقدون أن الآخرين يحقرونهم ويقللون من شأنهم. كما أن إدراك الناس أن الآخرين ينوون ضررهم، فإن هذا الإدراك يضرهم أكثر من التصرف الضار الذي يسببه هؤلاء الآخرون . والعلاج الفعال يقوم على مساعدة العملاء على ألا يأخذوا إهانات الآخرين بصورة مبالغ فيها. ومساعدتهم على تقبل الآخرين بطريقة سوية، حتى ولو كانوا يقصدون هذه التصرفات .

١٢. لعب الأدوار : من الأساليب التي تساعد على إحداث تغييرات فكرية وسلوكية إيجابية " لعب الأدوار " فالشخص المتسلط الذي يدفعه تسلطه إلى التصادم مع الآخرين ينجح في أن يبدل تسلطه بأسلوب قائم على التفهم إذا ما طلب منه أداء دور قائد ديمقراط لاسيما عندما يشاهد نتائج إيجابية لأداء هذا الدور كحب الآخرين، أو توددهم له.

ومن المعروف أن التغير الناتج عن لعب الأدوار يرجع إلى استباق حدوث الأشياء قبل حدوثها، فالطفل من خلال القيام بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي يمكن أن تؤدي على اضطرابه - سيتمكن من أن يستبق - من خلال التفكير في هذه المواقف - التغير في السلوك الذي يحدث، ومن ثم فهو سيدخل المواقف الحية بثقة أكبر، فضلا عن هذا فإن المشاعر الإيجابية التي تسيطر على الطفل بعد أن يتقن تمثيل الدور بطريقة انفعالية وسلوكية ملائمة ستطلعه بشكل مباشر على المقولة الرئيسة في العلاج المعرفي وهي ان التفكير في حدوث الأشياء بشكل مخيف أو مقلق عادة ما يكون اسوأ من الأشياء ذاتها، وأن الاضطراب يتولد من التفكير في الأمور أكثر مما يتولد من تلك الأمور ذاتها . كما ان لعب الأدوار - من جهة ثالثة - يساعد الطفل على تعلم ومباشرة المهارات الاجتماعية التي ترافق الدور .

١٣. تنفيس الانفعالات المختلفة وظيفيا وتصحيح مرجعها الفلسفي : عادة ما يرفع الإرشاد المعرفي شعار " ليس هنا شئ سخي " وذلك لكي يجبر العملاء ويقنعهم بأن يعبروا عن أنفسهم بشكل صريح وأن يخرجوا مشاعرهم الحقيقية مهما كانت مؤلمة في البداية لهم. وغالبا ما يكشف المعالج بلا هوادة عن دفاعات العميل ويهاجمها، وفي الوقت نفسه يريه كيف يستطيع أن يعيش دون هذه الدفاعات، وكيف يقبل نفسه بدون شروط وسواء قبله الآخرون أم لا . ونظراً لقبول المعالج الكامل لزملائه كبشر فإنهم يكونون

قادرين على التعبير عن مشاعرهم بشكل مفتوح وعلى قبول أنفسهم حتى ولو كانوا يقرون بعدم كفاءتها.

١٤- المناقشة والعمل بقوة : ينبغي على العملاء معرفة كيف يناقشون معتقداتهم اللاعقلانية وكيف يعملون على مواجهتها بنفس القوة . فالعلاج الفعال هو الذي يحاول فيه المرشد أن يقنع عملاءه بان المناقشة الهادئة والعمل الضعيف مع تلك الأفكار سيؤدي غالبا إلى تغيير مؤقت أو ضئيل .

١٥- استيعاب الشدائد والتهديد : تتأثر قدرة الناس على الاستيعاب والكفاح ضد الشدائد والتهديد بفاعلية مفاهيمهم وتفكيرهم في استطاعتهم وقدرتهم على الكفاح ن فهم حين يكافحون بطريقة سيئة ويتعلمون استراتيجيات غير مجدية مثل البكاء والصراخ حول المشاحنات التي تزعجهم - يوهمون أنفسهم بأنهم يكافحون بطريقة جيدة. وحين يتعلمون مهارات واستراتيجيات الكفاح والمواجهة والاستيعاب فإن ذلك سوف يساعدهم على ان يكافحوا جيداً وذلك ليس بسبب أنهم يستطيعون التعامل مع الناس والأشياء بطريقة أفضل، ولكن بسبب أنهم يناقشون كيف يمكن أن يزدوا ثقتهم بأنفسهم وفي قدرتهم على أن يفعلوا، مكتسبين درجة كبيرة من الثقة بالنفس، ومهارات المواجهة، ومساعدة العملاء أن يعتقدوا بقوة أنه يمكنهم أن يكافحوا ويواجهوا حتى في مواقف التهديد، تعد طرقا فعالة في جلسات إعادة البناء المعرفي .

١٦- اعتبار الفشل إنذاراً للتحدي ومعاودة المحاولة : أو أننا في احتياج أكثر لبعض الممارسات والاستراتيجيات ، علاوة على ذلك فتعلم مبدأ كيف نتعلم من أخطائك ، وتعلم مبدأ عدم تكرارية نفس الأخطاء ، ومواجهة الفشل المتكرر وأن أهم مبدأ في التعلم هو أخذ الأخطاء إنذار حقيقي للمحاولة وإذا أخذنا هذا الإتجاه نكون في حالة تركيز على تعلمنا للتمكن وعلى امتلاك مقومات النجاح في المرات القادمة.

١٧. النظر إلى المستقبل: وسؤال الفرد ذاته عن ما يكون عليه في الشهر القادم، ويعتقد أن كل الأشياء في تغيير وأن نعرف أننا لا نستطيع الانحراف في الحياة والنظرة للمستقبل بدون مواجهة التغير وتحدي وتعلم أشياء جديدة كل يوم وإذا استطعنا الإصرار والمثابرة وتجاوزنا حدود الاضطراب والقلق فإننا نخلق لأنفسنا الشعور بالإنجاز بالتمتع بالحياة، بجودة الحياة، والقدرة على مواجهة التغير وتحدي الأشياء الجديدة والتعامل معها واستيعابها .

١٨. وضع الأفراد في مشروعات نجاح يبنوا وينموا ثقتهم الذاتية : وهنا نؤكد على دور الفعالية الذاتية ويختار التلميذ الأهداف الحياتية التي لها معنى والتي تكسب التلميذ المعلومات والمهارات ودور النماذج التي يستطيع بها تحقيق أهدافه ويعطى اعتبار لجهد في إحراز هذه الأهداف .

١٩. غير التفسيرات السلبية وأفكار اللوم الذاتي : مثلا : حصول التلميذ على الدرجة المنخفضة دليل على عدم امتلاكه قدرة النجاح وليست بسبب أن التلميذ لا يمتلك استراتيجيات فعالة للتحصيل أو أن جهده منخفض . فالتلميذ وأية تلميذ لا يستطيع الحكم على قدرته في المدرسة وتأكد أن أهم تحصينات العجز المتعلم هو الاعتقاد في عوامل النجاح الذاتية وأن التلميذ يستطيع أن يغير الفشل إلى نجاح إذا اعتقد أو حاول أنه يمتلك مقومات النجاح .

٢٠. لاحظ العلاقة بين أفكارك ومزاجك : لاحظ أن الأفكار اللامنتطقية تسبب العجز، فإذا نظر التلميذ إلى فشله كنتيجة لغبائه فسوف يضطرب انفعالياً وإذا نظر إلى فشله نتيجة تقصيره، هنا يعتقد في امتلاكه زمام الأمور ومن هنا لا يضطرب لأن الدفة في يده ويستطيع التحكم فيها. كما أن التوقع له أثر هام فإذا توقع التلميذ أنه يستطيع النجاح بجهد ومقدرته من المحتمل ألا يضطرب انفعالياً بسبب تأكده من امتلاكه عوامل النجاح أما إذا توقع أن النجاح مرهون بقوة خارجية لا يستطيع التحكم فيها .

٢١- الاسئلة الاستدلالية الثلاثة: وهى أسئلة يجب أن يتعلمها المسترشدون وهى : (١) ماهى الشواهد المؤيدة لاعتقاد ما ؟ (٢) ماهى التفسيرات البديلة للحدث أو الموقف ؟ (٣) ما هى المترتبات الحقيقية إذا افترضنا صحة هذا الاعتقاد ؟ وتهدف هذه الأسئلة إلى أن يتفحص المسترشد معتقداته المختلة وظيفياً، وأن يوازن من خلال التفسيرات البديلة بين معتقداته التى لاتقبل الجدل عنده، وبين المعتقدات التى يتوقف اتفاقها على التصديق والايمان بها ،بحيث تكسب هذه المقارنة المسترشد قدرة على التباعد عن تفكيراته المختلة والنظر بموضوعية إلى تقييمه للواقع :

٢٢- فنية السهم النازل : وهى فنية تستند أساساً على السؤال الثالث فى فنية الأسئلة الثلاث المشار اليها، وتتضمن التعرف بطريقة معتادة على موقف مشكل والانفعالات غير السارة والأفكار السالبة التى حدثت خلال هذا الموقف، وبدلاً من تحدى الأفكار ذاتها فإن المرشد يسأل " لنفترض أن ذلك صحيحاً، فماذا يعنى ذلك بالنسبة لك ؟ هذا السؤال وأسئلة مشابهة (مثل ماذا يقول ذلك عنك ؟، ما الذى كان يمكن أن يحدث حينئذ ؟ إذا كان الأمر كذلك فما هو السئ فى ذلك ؟) تتكرر حتى يمكن الحصول على جملة عمومية تتضمن ليس فقط الموقف المشكل الأصلى، ولكن أيضاً مواقف أخرى ينطبق عليها نفس المبدأ (Burns , 1980) والمثال التالى يوضح هذه الفنية ويتعلق بمرشد يعالج نفسه (فى صفاء غرباوى، ٢٠٠٢).

الموقف : جلسة إرشادية عبر فيها مسترشد عن أنه لم يتحسن عما كان عليه من قبل.

الانفعالات : الشعور بالذنب - القلق - الاكتئاب .

الأفكار : لقد كانت جلسة سيئة، لم نستطع الاتفاق على شيء .

لو فرضنا أن ذلك صحيحاً فماذا يعنى لك ذلك ؟

العميل لن يتحسن

ولنفرض أنه لم يتحسن، فماذا يعنى ذلك بالنسبة لك ؟

يعنى أنني عملت عملاً رديئاً

ولنفرض أنك فعلت ذلك، فماذا يعنى ذلك بالنسبة لك ؟

يعنى أنني مرشد تافه

ولنفرض أنك كنت مرشداً تافهاً، إذن ماذا ؟

سوف أتكشف إن عاجلاً أو آجلاً

ماذا تعنى بقولك سوف أتكشف ؟

يعنى أن كل شخص سوف يعلم أنني سيئ ويحتقرنى، وهذا يؤكد أن نجاحى حتى الآن ما هو إلا مجرد حظ ، وعليه يجب أن أفكر بشكل جيد عن نفسى، واجعل الآخرين يفكرون بشكل جيد فى، ويجب أن أنجح فى كل شيء أفعله

خبرات العميل في جلسات إعادة البناء المعرفي

تعتبر وظيفة العميل - إلى حد ما - في أسلوب إعادة البناء المعرفي طالب أو متعلم من خلاله يتعلم كيفية استخدام التفكير المنطقي لحل مشاكله. حيث تركز إجراءاته الإرشادية بصورة رئيسية على خبرات العميل (الهنا والآن) وقابلية الفرد في تغيير نموذج تفكيره ومعارفه المشوهة التي تقوده للعجز.

فالعميل غالباً ما يتحسن حتى ولو لا يعلم بمنشأ مشاكله، وتكون خبرة العميل عند إعادة البناء المعرفي له هي الحصول على البصيرة، أى اكتساب ما يسمى " بالتبصير العاطفي " أى معرفة سبب مشاكله، والعمل بأسلوب فعال لاستخدام هذه المعرفة لحل كل مشاكله " ولهذا فإن إعادة البناء المعرفي أكد على التحليل واعتباره وسيلة إرشادية وعلاجية فعالة.

ويشترط إعادة البناء المعرفي ثلاثة مستويات للتبصر Insight ولتوضيح هذه المستويات يمكن توضيح المثال التالي : يكون العميل تلميذ مدرك أنه عاجز عن التحكم، حيث يشعر بالعجز تجاه أى مشكلة تواجهه، ويعتقد أنه فاقد القدرة على حلها . وباستعمال هذا المثل نستطيع أن نميز المستويات الثلاثة للتبصر :

١- أن التلميذ يدرك أن أي عجز كامن داخل ذاته، أى أن عدم قدرته على التحكم تتبع من اعتقاده في عدم قدرته على المواجهة وإنتاج الحل . ولازال هذا التفكير معه حيث يعتبر محاولاته ومجابته للمشكلات غير ذات جدوى في السيطرة على مشكلاته .

٢- أن التلميذ يعترف بأنه لازال فاقد السيطرة والتحكم في مشاكله لأنه لازال يعتقد ويستمر في تفكيره اللامنطقي الذي قبله بشكل نهائي أى بشكل لا يقبل المجادلة، ويرى أنه في حالة اضطراب عند مجابهته لأي مشكلة لأنه لازال مستمر في القول لنفسه أن قدرتي لا تفوق حل أي مشكلة. ولا تستطيع إنتاج أي حل أي مشكلة .

٣ - يتألف من قبول التلميذ على أنه لا يتحسن ولا يتغير ولا يعتقد أبداً أن بإمكانه السيطرة على أي موقف ما لم نرشده ونجعله يمارس التغيرات المنطقية والأفكار العقلانية بواسطة إعطائه مواقف سهلة قابلة للحل حتى يتمكن من حلها واكتساب مفهوم القدرة على التحكم أو ما يسمى بمفهوم الأمل المتعلم، ففي هذا الموقف مجرد الكلام والإقناع لا يجدي في تغيير الأفكار والسلوك، فالمهم المشاركة في نشاط من شأنه أن يعطيه الأمل والقدرة على التحكم، ويؤكد الإرشاد المعرفي بصورة عملية على المرحلة الثانية والثالثة في التبصر (Seligman , 1998)

تطبيقات إعادة البناء المعرفي

التطبيق الأول : تفكير الفرصة وتفكير العقبة

هناك نمطان متقابلان من التفكير وهما تفكير الفرصة Opportunity Thinking وتفكير العقبة Obstacle Thinking والشخص الذي ينغمس في تفكير الفرصة يركز على الطرق البنائية المتعلقة بتحدى المواقف، وفي المقابل فإن الشخص الذي ينغمس في تفكير العقبة يركز على الأسباب التي قد تجعله يستسلم ويتراجع عن مواجهة المشكلات، وقد أوضحت البحوث (Neck & Manz , 1992) أن مفكر الفرصة سوف يحاول بصدق وبجدية دائماً .

وفي هذا السياق يثور السؤال كيف يعلم المربون طلبتهم أن ينغمسون بدرجة أقل في التفكير غير الوظيفي، وأن ينغمسون بدرجة أكبر في تفكير الفرصة، والإجابة التي تبدو مطلوبة للسؤال هي أن عليهم أن يعلموهم أن يحلوا، ويسيطروا على ثلاثة أشياء هي :

١- الحوار الداخلي (حديث الذات)

٢- الصور العقلية

٣- المعتقدات والافتراضات

وقد أظهر البحث أنه بالسيطرة على هذه العوامل الثلاثة فإن الفرد يستطيع أن يقوم بالعديد من الأعمال والأنشطة الجسمية والعقلية بدرجة أكبر من النجاح، وفي تجربة إكلينيكية كان حديث الذات أحد المكونات العلاجية التي مكنت مجموعة من المدخنين أن يدخنوا عدد أقل من السجائر كل يوم (Steffy et al , 1979) وفي دراسة عن الأطفال المعوقين حدث تحسن ملموس من خلال استخدام حديث الذات، وذلك في أداء الأطفال الأكاديمي ومهارات الاتصال لديهم (Cswanson & Kozleski, 1985) وفي دراسة عن المرشدين النفسيين في المدارس أوضحت الدراسة أن استخدام التصور العقلي حسن من مهارات اتخاذ القرار ومهارة صياغة الاستراتيجية وبعض المهارات الأخرى (Baker et al , 1985).

وفي علم نفس الرياضة أكدت العديد من الدراسات كفاءة التحكم الهادف الذي يمارسه الرياضي على تفكيره خاصة باستخدام (التصور العقلي) وقد كشفت نتائج دراسة باستخدام التحليل العنقودي لستين دراسة مختلفة أنه بينما يمارس الرياضيون أو يتخيلون المهمة عقلياً فإن أدائهم لهذه المهمة يتحسن باستمرار خاصة فيما يتعلق بالمهام التي تتأثر كثيراً بوجهة نظر الرياضي السيكولوجية (Felz & Landers , 1983)

الحديث المعقول للذات عن تأثير تفكير الفرصة والعقبة

ففي الحديث مع النفس قد ننشغل في حوار مستمر مع ذواتنا حتى نؤثر في سلوكنا ومشاعرنا وتقديرنا لذواتنا حتى عندما نكون شاعرين بالضغط، والمربون الذين يستحضرون أحاديث الذات الهازمة للذات إلى

مستوى الشعور والوعي، ويعيدون التفكير فيها، كما يعيدون صياغتها اللغوية في أحاديث وحوارات داخلية يحصلون على فرصة جيدة لتحسين أدائهم

مثال : كان أحد المعلمين الجدد غاضبا ومضطربا عندما علم بأن أحد الآباء يريد أن يسحب ابنه من الصف الدراسي الذي يدرس فيه إلى صف دراسي آخر يدرس فيه أحد زملائه، وكان هذا التلميذ يعاني من مشكلة سلوكية، وقد حاول المعلم كثيرا أن يساعده على حلها، وقد أعطاه في سبيل ذلك الكثير من الانتباه والوقت للتخلص من المشكلة، ولكن يبدو أن التلميذ رغم ذلك لم يتحسن، وعندئذ قال المعلم لنفسه (أنا معلم سيء، لم أعد قادراً على القيام بواجباتي إزاء مشكلات تلاميذي، وعلى إسعاد أولياء أمورهم)

هذا نموذج كلاسيكي للتفكير على طريقة " الكل أو لا شيء " وهو أحد المعتقدات المختلة وظيفيا الشائعة والتي تنشأ في المواقف المشكلة أو المزعجة، ولكي نغير هذا المعتقد المدمر، ولكي نصبح أكثر معقولية فإن على المعلم أولاً أن يحدد معالم وأبعاد اضطراب الوظيفة ثم يعمل على تغيير الأفكار التي تلي ذلك، إنه يستطيع أن يتحدى اعتقاده بأنه فاشل وأن يقلب أفكاره بأن يقول لنفسه شيئاً مثل ذلك " إنني ربما احتاج إلى أن اتصل اتصالاً أكثر فاعلية مع هذين الوالدين لكي يكونا على علم ووعي بالاهتمام الخاص الذي منحتهم لابنهما، ولكن إذا لم ينفع هذا في تعديل قرارهما وأصر على أن يسحبا الابن من فصلي إلى الفصل الآخر فإنني لا يجب أن آخذ هذا الأمر على نحو شخصي لأن الحقيقة أن آباء آخرين قد أعطوني تغذية راجعة إيجابية على تدريسي وعملي طوال العام بدليل أبنائهم كتلاميذ في فصلي .

والمعلم يحتاج أيضاً إلى أن يعطي اهتماماً إلى ما يقوله لنفسه. وبدلاً من أن يقول أن هذين الوالدين كارهان وغاضبان مني، وليس من سبيل إلى التفاهم والتواصل معهما " فإنه يمكن أن يقول لنفسه " بصوت

عال " إنني حاولت أن أفعل كل شيء في وسعي لكي أجعل هذين الوالدين يتعاونان معي لمساعدة الطفل . لقد عملت واجبي، وبالتركيز على ما أعرف فإنني متأكد. أنني أستطيع أن أخفف من قلقهما .

وبعد محاولة إجراء هذا الحديث الذاتي لعدد من المرات يحتمل أن يستدخله المعلم حتى إنه يستطيع أن يستخدمه بفاعلية في المواقف المشابهة، وهذا المعلم يستطيع أن يستخدم التحليل العقلي (أو التصورات) قبل مقابلة الوالدين . وفي هذه الحالة فإنه يصور نفسه في صورة المستمع إلى الوالدين وإلى قلقهما وموفرًا للمعلومات والبيانات، وأن يظهر مدعماً ومولداً للأفكار والحلول ويستطيع أكثر من ذلك أن يتخيل أن الوالدين يتركان الاجتماع معه بشعور مضمونه أنهما يتركان ابنهما في أيدي أمينة. وبالطبع فإن المعلم يمكن أن يستخدم نفس الفنية على نحو سلبي فيصور نفسه كشخص فاشل في الاتصال بالناس. ويمكن أن يؤدي النقص الناتجة عن هذا التخيل إلى أكثر أنواع الفشل التي يتخيلها.

التطبيق الثاني

إعادة البناء المعرفي وخفض الضغوط النفسية

لاشك أن الضغوط وأحداث الحياة المختلفة والصراعات الاجتماعية والمتغيرات المتسارعة تمثل موثرات ومواقف ضاغطة يومية لا يمكن تجاهلها أو غنكارها وعندما يواجه الفرد بعض هذه المواقف فإنه أولاً ينشغل في تقييمها وبيان مدى خطورتها عليه، فإذا كانت هذه المواقف مهددة لقيمه وطموحاته وذاته كانت مصدراً لتوتره ثم يقوم الفرد بعد ذلك بتقييم إمكاناته ومدى قدرتها على مواجهة هذه المواقف التهديدية ثم الاستجابة لهذه الضغوط، فإن استطاع مواجهتها والتكيف معها كانت استجابة تكيفية، أما إذا لم يستطع مواجهتها وتكديرت مثل هذه المواقف

البضاغة واستمرت فترة طويلة أدى ذلك إلى ظهور ردود أفعال أو استجابات فسيولوجية ونفسية وعقلية وسلوكية لالتكيفية (Taylor , 1986).

والضغوط ليست بالضرورة سيئة فهي لا تزيد عن كونها أحداثاً يومية تمر بنا، فهي في واقع الأمر جوائز للنجاح والإنجاز وتحقيق الأهداف، وتظل مقبولة وصحية ما دامت معتدلة، وما دمنا نتعامل معها على نحو جيد وبأساليب ملائمة . كما أنها ليست أمراً يحسن بالضرورة تجنبه أو تحاشيه، فهي مطلب من مطالب الحياة ويحتاج الفرد في كثير من الأحيان إلى درجة منها حتى يكون قادراً على الإنجاز والنجاح .

وتكتسب الضغوط النفسية أهميتها من طريقة استجابتنا لها. وقد أثبت العلماء أن استمرار التعرض للضغوط - من دون أن يكون لدينا المهارة الكافية للتعامل معها بنجاح - سيجعلنا عاجزين عن المواجهة والاستيعاب . فالضعف يمثل بالنسبة لنا في البداية مشقة وعبئاً يحتاجان منا المزيد من حشد الطاقة. ثم تمر بعد ذلك فترة معيشة واعتياد محاولة التكيف مع مصادر الضغط ومواجهته . ولكن ذلك قد يستمر لفترة نشعر بعدها بالإجهاد والإرهاق. ثم قد ينهار جهاز المناعة، خاصة إن لم نكن مسلحين بالطرق الملائمة للتكيف والتعايش الفعال مع الضغوط ، مما قد يؤدي إلى مضاعفات صحية جسدية ونفسية قد تصل إلى الإصابة بمرض عقلي .

ويذهب بيك (Beck , 1976) في تعريفه للضغط النفسي على أنه استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضعف من تقدير الفرد لذاته، أو مشكلة ليس لها حل تسبب له إحباطاً وتعوق اتزانته، أو موقف يثير أفكاراً عن العجز واليأس الاكتئابى، فطريقة تفكير الفرد وإدراكه للموقف تؤثر على انفعاله وسلوكه، وتحدد مدى تأثيره بالمواقف التي يواجهها، بل المتغيرات المعرفية هي التي تحدد تأثيره بالموقف البضاغظ وقدرته على المواجهة، فضلاً عن تحديدها لرؤيته لنفسه ومستقبله وعالمه

فالتفكير فى الأمور قد يكون أسوأ من الأمور ذاتها، ومن ثم تجئ أهمية تدريب الذات على الحوار الإيجابي مع النفس، وتجنب تفسير الأمور بصورة كارثية. لأن أسوأ ما فى الأمور أن نسمح لمبالغاتنا وتهويلاتنا بأن تحكم حياتنا، وأن يمتد تأثيرها بسبب تفكيرنا فيها بصورة سلبية. والحوار الداخلى والحديث الإيجابي مع النفس فن يمكن إتقانه والتدريب عليه، ولكي نرى كيف يمكن لأفكارك أن تكون مصدرا للضغط، فإنك لابد وأن تفكر فيما قد تقوله لنفسك عندما تواجهك عقبة ما، فزيادة الأحداث الضاغطة قد تؤدي إلى أفكار سلبية مثل قولك " إن الأمور لا تتحسن على الإطلاق " إن مستواي لا يبدي عليه التقدم " أو " أنها حالة ميئوس منها " فمثل هذه الأفكار تزيد من الضغط بسبب أن أفكارنا كثيرا ما تؤثر على شعورنا واتجاهاتنا نحو الأحداث الضاغطة، فالأفكار السلبية قد تجعل منك شخصا متوترا، يائسا، عاجزا .

كيف تؤثر الأفكار على الحالة المزاجية والسلوك

وبسبب أن الشخص في حالة قد يقل فيها قدرته على التحكم وشعوره بالتشاؤم وفقدان الأمل، وقد يتعلم التفاؤل والنظرة المستبشرة للمستقبل من خلال الخبرة. ولكي نفهم العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، فلنا أن نتخيل رد اثنين من الأفراد بعد فترة قصيرة من المشي، حيث يقول أحدهما عندما تواجهني عقبة ما لن أشعر بعدها بتحسن، ويقول الآخر " لقد مشيت اليوم كثيرا " فكل من الفردين لهما أسلوبهما التفسيري الذي يميز كل منهما عن الآخر، فالأول له طريقة تتسم بالتشاؤم في تأويل الخبرة وتفسير الحدث، حيث يدرك أن أى حدث على أنه مثال للسلبية المستديمة، أما الآخر فطريقته أكثر تفاؤلا في فهم الخبرة وتفسير الحدث، حيث يرى الحدث على أنه حدث وقتي يرتبط بالخبرة الحالية .

ففكرة الفرد بأنه لن يحرز أى تقدم كثيرا ما تؤدي إلى الإحباط وفقدان الأمل، وأن حالة فقدان الأمل وثيقة الصلة بتعلم العجز، والاعتقاد بأن بذل الجهد لن يؤدي إلى أي تأثير يذكر، على العكس فإن فكرة الفرد بأنه مشى لمسافة طويلة اليوم تتميز بأنها أكثر أملا، حيث تؤكد أن الشخص يمكن أن يتعلم من الخبرة ومن تفسيره المعرفي لها، فحاجة الغد ليست كذلك التي لليوم أو أمس، فحالة التفاؤل وثيقة الصلة بالرغبة والشوق إلى تكرار المحاولة.

عملية تغيير أسلوب تفسير الضغوط

تتركز عملية تغيير تفسير الضغوط من خلال ثلاث مراحل هامة:

١- التعرف على الأفكار التلقائية : التعرف على الأفكار الانهزامية، ولا تعد هذه المرحلة من السهولة بمكان، لأن الأفكار تعد تلقائية ومعتادة ومكتسبة لدرجة أنها تبدو وكأنها واضحة في ذاتها، منطقية عند التفكير فيها، ولا تحتاج إلى دليل، ومن طرق التعرف على الأفكار التلقائية .

- طريقة سجل الأفكار **Thought Record** : لكي نتعرف على هذه الطريقة نأخذ المثال التالي " مثال لمریضة خرجت ذات يوم للمشي وعندما عادت للمنزل شعرت بالإرهاك يرافقه شعور بالاكتئاب، وسألت نفسها عن الأفكار التي كانت تدور بخلدها فكانت تدور هذه الأفكار حول عدم التحسن، وكلما حاولت فعل شيء تفشل، حيث كتبت نوع الحدث في العمود الأول (جدول سجل الأفكار) وسجلت انفعالاتها في العمود الثاني، مع العلم بأنها شعرت بالاكتئاب واليأس، أما في العمود الثالث فكانت للأفكار التي كانت تدور في عقلها عندما كانت الانفعالات في أوج قوتها (إنني لن أشعر بالتحسن، فكلما حاولت فعل شيء أفشل)

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعالات	الأفكار المبدئية
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعها الشعور بالإرهاق والتعب	الاكتئاب، اليأس	لن أشعر بالتحسن، فكلما حاولت فعل شيء سرعان ما أفشل

الهدف من هذه الطريقة هو مساعدتك لكي تبتعد عن أفكارك المشوهة، والتغلب على أثارها المدمرة للذات، فكثيرا ما نكون صارمين تجاه أنفسنا في حوارنا الداخلي مع النفس مقارنة بالحوار الداخلي مع الآخرين، حيث أن الأفكار الانهزامية كثيرا ما تدور بخلدنا عندما يحدث شيء محبط أو مخيب للآمال، ولأن تلك الأفكار تلقائية فإنه من الصعب التعرف عليها، وقد تأخذ هذه المهارات الكثير من الوقت حتى يمكن تلميتها .

٢- تقييم الأفكار السلبية Evaluating Negative Thoughts

إذا ما قمت بالتحقق من الأفكار السلبية فإن الخطوة التالية تصبح تقييم الأفكار من أجل العقل Reasonableness فعند تقييم أفكارك، عليك أن تسأل نفسك إلى أي مدى تبدو هذه الأفكار صحيحة، فعادة ما تألف تلك الأفكار السلبية إلى تجاهل الحقائق، أو التركيز على العناصر السلبية في الموقف، فسؤال الفرد ذاته يعتبر من أهم أساليب حكمه على عقله وعلى تفسيره للأمور. إن المغزى هو إرجاء اعتقادك - بشكل مؤقت - بأن أفكارك على درجة من الصحة وبدلا من ذلك يمكنك البحث عن الأدلة التي تدعم أو تناقض تلك الأفكار، وتكوين الأدلة التي توصلت إليها. يمكنك استخدام العמוד الرابع .

ولتسجيل أدلة إثبات صحة أفكارك، يمكنك أيضا استخدام العمود الخامس لتسجيل أدلة عدم صحة أفكارك، ففي مثالنا السابق قد تستخدم المريضة العمود الرابع في كتابة أنها واجهت الكثير من العقبات، كما أنها كثيرا ما كانت تشعر بالأسوأ بعد التمرين، وتستخدم العمود الخامس في كتابة أنها تحسنت عن السنة السابقة، وقد شفيّت من أمراض كثيرة قد ألّمت بهما.

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعالات	الأفكار المبدئية	البراهين المؤيدة	البراهين المعارضة
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعه الشعور بالإرهاق	الاكتئاب والعجز	لن أشعر بتحسن فإنني كلما حاولت فعل شيء فإنني سرعان ما أفشل	إنني تعرضت للعديد من العقبات، كما أن التدريب غالبا ما يجعلني أسوأ	مع كل، فإنني أفضل وأحسن حالا من سنة ماضية، وأن العديد من المرضى تم شفاؤهم

قد تبدو أفكارك غير قابلة للدحض في لحظات الانفعالات الشديدة، ولذلك فإنه قد يساعدك أن تضع في الحسبان بعض الأسئلة التي لا يمكن أن تسألها لنفسك لكي تجد أدلة لدعم أفكارك والتي من بينها :

[١] هل يمكن أن أعرف المواقف التي لا تبدو فيها الفكرة صحيحة بشكل مكتمل طوال الوقت ؟ وإذا كان للبعض الآخر مثل هذه الفكرة، فكيف أقول لهم ؟

[٢] عندما وانتهى مثل هذا الشعور ماذا فعلت لكي أشعر بتحسن سريع ؟

[٣] إذا مرت خمس سنوات من الآن، ترى هل سوف أنظر لهذه المواقف من وجهة نظر مختلفة ؟

[٤] هل ألوم نفسي على شيء مالم يكن في مقدوري التحكم فيه ؟

٣- إيجاد البدائل Seeing Alternative

كخطوة أولى تقوم بالتحقق من أفكارك الانتهازية عن طريق تسجيل الأفكار المشوهة مع الانفعالات القوية، ثم كخطوة ثانية فإنك تقوم بنوع من التحدي لدقة هذه الأفكار عن طريق اختبارهم في محاولة منك لإيجاد أي نوع من عدم المعقولية . أما الخطوة الأخيرة من هذه العملية فإنك تعرض من خلالها طريقة جديدة لفهم الخبرة الخاصة بك .. يمكنك استخدام العمود السادس في سجل الأفكار من أجل هذا الغرض. فما تكتبه في العمود السادس هو ترجمة بديلة للخبرة الخاصة بك (إذا ما انتقدت الفكرة أو تدعّمها) ففي كلتا الحالتين فإن ما تكتبه لابد أن يكون مطابق للبراهين المسجلة في العمود الرابع والخامس، فعند استعراضها للبراهين التي كتبتها في العمود الرابع والخامس، فإن المريضة قررت أن تلك البراهين كانت عبارة عن خليط حيث كتبت فكرة متزنة قامت من خلالها بتوحيد البراهين المدعّمة مع البراهين المعارضة قائلة " لقد مررت بعدة انتكاسات ولا أعرف إن كنت سأشفى ولكني قد أحرزت بعض التقدم، والآن أصبح لي بعض الأدوات التي تضيفي على بعض الأمل .

جدول سجل الأفكار

الحدث	الانفعال	الأفكار المبدئية	البراهين المؤيدة	البراهين المعارضة	الأفكار التي تم تصحيحها
السير لمدة ٣٠ دقيقة ويتبعه الشعور بالإرهاق والتعب	الاكتئاب واليأس	لن أشعر بتحسن فإني كلما حاولت فعل شيء فإني سرعان ما أفشل	إنني تعرضت للعديد من العقبات، كما أن التدريب غالبا ما يجعلني أسوأ	مع كل، فإني أفضل وأحسن حالا من سنة ماضية، وأن العديد من المرضى تم شفاؤهم	لقد مررت بعدة انتكاسات ولا أعرف إن كنت سأشفى، ولكني قد أحرزت بعض التقدم والآن أصبح لي بعض الوسائل التي تضيفي على بعض الأمل

الهدف : خفض الضغوط من خلال الأفكار الواقعية

إن العملية التي تم وصفها هنا تتضمن تغيير العادات المكتسبة للفكرة. قد تكون النتائج ذات المدى الطويل مأساوية، ولكن التحسن يتم بشكل تدريجي. ودعوني أوضح لكم شيئاً وهو أن التغيير المقترح ليس الهدف منه استبدال الأفكار السلبية بأخرى إيجابية ولكن استبدالها بأخرى دقيقة وواقعية وعقلانية. فإنني أقترح أن تكتب مثل ذلك الشعار " كل يوم وبأي طريقة فإنني أحقق بعض التقدم " وعلاوة على ذلك فإن الهدف هو أن نتعلم كيف ترى موقفك بطريقة دقيقة تعلوها الأمل، وأن تتدرب على أن تكون أفكارك في اتجاه أكثر واقعية، فتخفيض الضغوط الواقعة عليك تكون عن طريق مساعدتك في أن تشعر بالتحسن وأن ينخفض قلقك، وحزنك، وتكون إيجابياً في التعامل مع المشكلات الواقعة عليك .

وفي هذا الشأن اقترح نوتتهام (Nottingham , 2000) أنه إذا أردنا أن نتعامل مع الضغط النفسي بفاعلية عالية لابد أن نتوجه مباشرة إلى تنفيذ deputing المعتقدات اللاعقلانية التي تساهم في حدوث الضغط النفسي، ووضع هذه المعتقدات قيد الاستفسار والفحص : فأول خطوة هي : تحديد المعتقدات اللاعقلانية وخاصة التي لها علاقة بإدانة الذات، والشعور بالرعب، والاتجاهات السلبية، والمتطلبات المطلقة، والوجوبيات والينبغيات من مثل : يجب، ينبغي، ولا أستطيع. والخطوة الثانية : هي بيان أن هذه المعتقدات ليست صحيحة من الناحية العملية، وليست منطقية وليست حقيقية، وهذا يؤدي إلى معتقدات فاعلة، Effective Beliefs والتي تتضمن اتجاهات التفضيل والرغبات والميول، أي تقبل فكرة الرغبة في الشيء وليس طلب الشيء، وتتضمن كذلك القبول غير المشروط للذات. Unconditional Self – Acceptance بدلا من تقييم الذات، وإثراك أن الموترات Stressors سيئة ولكنها ليست سيئة بشكل مطلق، وتؤدي المعتقدات العقلانية الفاعلة إلى مشاعر جديدة مناسبة، ولا يقف العلاج عند

هذا الحد فـالعلاج العقلانى وإعادة البناء المعرفى لم يصمم لـيساعد الأفراد حتى يشعروا بالسعادة فى مواجهة الظروف الضاغطة، بل من أجل أن يواجهها بفاعلية عالية، وهو الهدف الذى يسعى المعالج لتحقيقه .
ويقدم ميكناوم " مثال للحوار الداخلى مع الذات فى مواجهة الضغوط فيما يلى:

الاستعداد للضغوط Preparing For Stress

١- ماذا سوف تفعل ؟

- ٢- يمكنك أن تعمل خريطة للتعامل مع الموقف .
- ٣- مجرد التفكير أفضل من أن تكون فى حالة قلق .
- ٤- لا للتعبيرات السلبية. بل مجرد التفكير بمنطقية .
- ٥- لا تقلق، فالقلق لا يساعدك فى شئ .

مواجهة ومعالجة الضغوط Confronting and handling stress

- ١- مجرد أن تقول لنفسك أنك تستطيع مواجهة التحدي .
- ٢- يمكنك أن تقنع نفسك بفعل ذلك .
- ٣- أنت يمكنك مواجهة هذا الموقف .
- ٤- لا تفكر فى الاستقراز تذكر أن تستخدم تدريباتك للمواجهة .
- ٥- استرخى . تستطيع النجاح والتحكم، خذ نفس عميق أفضل .

تعامل مع المشاعر لقهرها Coping with the feeling to whelmed

- ١- عندما يتأتى الموقف المستفز توقف قصيراً .
- ٢- ركز فى الوقت الحاضر . ماذا سوف تفعل .
- ٣- ميز شدة استقراز الموقف من صفر : ١٠ واجتهد لتغييره .
- ٤- يجب عليك أن تتوقع أن الشعور بالغضب ربما يزيد .
- ٥- لا تكن خائفاً من الهدف .

دعم نفسك Reinforcing your self

- ١- إنني نجحت .
- ٢- انتظر حتى تخبر المعالج .
- ٣- هذا ليس سيئاً كما توقعت .
- ٤- عندما تتحكم في أفكارك يمكنك التحكم في سلوكك .
- ٥- سوف تكون أفضل في أى وقت تستخدم فيه هذه الإجراءات .
- ٦- يجب أن تكون سعيداً بإنجازك الذي فعلته .

اعتبارات أساسية للتحكم في الضغوط

غالباً ما يتم اعتبار الضغوط سبباً رئيساً في اختلال الوظائف الجسمية والمعرفية، وغالباً ما يقترن الحديث عن الضغوط بالقدرة على التحكم فيها، وظهور الضغوط قد يثير عدة احتمالات :

- ١- ظهور الضغوط مع فعالية الذات ليس له تأثيرات فسيولوجية ملحوظة.
- ٢- أما ظهور الضغوط بدون فعالية التحكم في الذات أو في ردود الفعل البيولوجية يؤدي إلى إضعاف الوظيفة المناعية .
- ٣- إن ظهور الضغوط النفسية مع وجود إدراك عدم القدرة على التحكم فيها يمثل واقعاً ضاغظاً، وباستمرار ذلك يؤدي إلى تعلم العجز .
- ٤- غالباً ما يتم الوعي الكامل بالضغوط حينما نسعى لتنشيط وتفعيل كفاءتنا الذاتية لإدارة المتطلبات البيئية، وهذا يعنى وعى الشخص بالضغط النفسي ووعيه بضرورة المواجهة، وإن ظهور الضغوط في مواقف مكروهة مع عدم توقع وجودها وغياب التحكم في الذات، في هذه الأوقات يضعف ولا يعزز الكفاءة الخاصة بالمناعة الذاتية .. والشائع في ضغوط

الحياة اليومية أنها لو أضعفت الوظيفة المناعية ربما نصبح طريحي الفراش معظم الوقت، أو مؤهلين لذلك، لذا فتمو قدرات المواجهة يعزز كفاءة المناعة الذاتية (Bandura , 2001) وطبقا لما سبق فالضغوط تثار حينما " يكون علينا أن نقوم بمواجهة فعالة للتحكم فى التهديدات التي قد تضر بجهاز المناعة، وغالبا ما يستطيع الشخص التخلص من الضغوط من خلال مشاعر السعادة التي يحاول البحث عنها فى محيطه أو فى سياقه الحياتي، وأهمية هذه المشاعر تتضح من أنها تزيد من قوة الأجسام المضادة، بينما فى الأيام غير السعيدة نجد أن الأجسام المضادة تقل بدرجة كبيرة (Stone , et al , 1994) وفى نفس السياق يشير دينستبر Dienstbier إلى أن المواجهة الناجحة مع المواقف الشاقة يقوى الإنسان فعليا ويزيد من النشاط والفعالية الجسمية .

وفى هذا السياق قدم كورميير وكورميير (Cormier & Cormier , 1999) برنامجاً إرشادياً للتحصين ومواجهة الضغوط يعتمد على العناصر التالية :

١- توضيح أسلوب التحصين والمواجهة للمسترشد وبيان استخدام هذا الأسلوب، حيث يتعلم الفرد التحكم فى مشاعره المضطربة بحيث يصبح أكثر نجاحاً فى التعامل مع المشكلات .

٢- إعطاء معلومات حول الوقاية ومهارات التكيف، حيث يوضح المرشد طبيعة استجابة الضغط، وأن معظم الناس ينظرون إلى الضغط باعتباره استجابة آلية لا يمكن التحكم فيها، وتتضمن استجابة الضغط عاملين :

[١] فسيولوجي : مثل توتر الجسم وتسارع دقات القلب .

[٢] معرفي : ويتضمن مجموعة من الأفكار والعبارات الذاتية التي

يقبولها الفرد لنفسه مثل : هذه المشكلة أكبر من أن أحتملها، سوف أفشل في مواجهة الموقف لا فائدة من المحاولة.. التعامل مع الموقف الضاغط يمكن أن يتم من خلال أربع مراحل هي :

- الاستعداد للموقف قبل حدوثه .
- التعامل مع الموقف عندما يحدث .
- التعامل مع اللحظات الحرجة التي تتمثل ذروة الموقف .
- التفكير في الموقف بعد انتهائه .

على سبيل المثال : في حالة فشل التلميذ يمكن أن نفكر بعبارات : ما الذي يجب أن أعمله لتخطي موقف الفشل، لا أريد أفكار سلبية بل أريد أن أفكر بشكل منطقي، وفي مواجهة مواقف الفشل يمكن أن تفكر قائلاً : أن الفشل ليس نهاية العالم، ولا تدع القلق والاستسلام يسيطر عليك، تابع العمل خطوة خطوة، وفي التعامل مع اللحظات الحرجة في الموقف يمكن أن تستخدم عبارات ذاتية مثل : استرح وركز تفكيرك على العمل، افعل شيئاً يصرف تفكيرك عن موضوع الفشل .

وبعد انتهاء الموقف يمكن أن تفكر لقد تصرفت على نحو أفضل وهذا جيد، وفشلت فأنا راضى عن نفسي لأنني حاولت وربما تكون محاولاتي القادمة خير سبيل للنجاح .

٣- التدريب على استخدام مهارات المواجهة المباشرة مثل :

- جمع معلومات عن موقف الفشل تساعد في تقييم الفشل بشكل موضوعي
- تحديد بعض أساليب تجنب ضغط موقف الفشل .

- استخدام أساليب مسكنة مثل التركيز على الجانب الإيجابي من المشكلة، أو التفكير بالحصول على دعم إجتماعي .
- الاسترخاء العقلي لصرف الانتباه عن موقف الفشل .
- الاسترخاء الجسمي وتدريبات التنفس .

٤- التدريب على استخدام مهارات التكيف المعرفية :حيث يتم تحديد العبارات الذاتية المناسبة التي يمكن أن يستخدمها الفرد قبل الموقف وأثناءه، وفي ذروة الموقف، وبعد الانتهاء من الموقف، ويقدم المرشد نموذجاً لاستخدام هذه العبارات، ثم يقوم المرشد باختيار العبارات المناسبة له، والتدريب على استخدامها .

٥- تطبيق مهارات المواجهة المختلفة على مشكلات محددة حيث يختار المرشد المواقف المشككة، ويتم تطبيق مهارات المواجهة المباشرة والمعرفية عليها من خلال التمثيل وأداء الدور .

٦- تطبيق مهارات المواجهة على مشكلات يتوقع المرشد أن يواجهها في المستقبل، يحدد المرشد مشكلات متوقعة، ويتم التدريب على مهارات المواجهة من خلال التمثيل وأداء الدور .

٧- الواجبات المنزلية والمتابعة : يقوم المرشد بتطبيق مهارات المواجهة على مشكلات فعلية يواجهها في الواقع، ويستخدم طريقة سجل الأفكار لتسجيل الموقف ومهارات مواجهته .

التطبيق الثالث

قيادة الفصل المدرسي في ضوء إعادة البناء المعرفي

يحاول هذا المدخل أن يثرى أدائك كمعلم في الفصل المدرسي أو في غيره من المواقف ويتكون هذا المدخل من خمس خطوات (Manz & Neck, 1991)

١- لاحظ وسجل معتقداتك وافتراساتك القائمة أو الحالية وحديثك لذاتك وأنماط تخيلك العقلى .

٢- حلل أفكارك لتعرف إلى أى مدى تكون هذه الأفكار مؤدية إلى وظائف بنائية إيجابية

٣- حدد ونمى أفكاراً أكثر بنائية ووظيفية لتحل محل الأفكار غير الوظيفية أو المختلة وظيفياً، ولا بأس من تدوين هذه الأفكار الأخيرة أيضاً .

٤- حاول أن تبني الأفكار الأكثر وظيفية عندما تواجه المواقف الصعبة.

٥- استمر فى مراقبة اعتقادك وحديثك لذاتك والصور العقلية التى ترد إلى ذهنك، وحاول أن تحتفظ بالأفكار الجديدة والأكثر وظيفية التى تبنيها .

وفى البيئة التربوية فإن هذه الاستراتيجية قد تكون كالمثال التالى :
"عايدة " لديها اجتماع هام مع أحد الآباء من الذين لهم سمعة فى التعامل مع المعلمين ببرود وبغضب شديد عليهم . وتعرف " عايدة " أن الضعف الأكبر لديها والذي يمنعها من أن تصل بمستوى أدائها إلى المستوى المنشود هو نقص ثقته فى التعامل مع الآباء المهاجمين وذوى الجرأة على المعلمين .

ولكى تعد للاجتماع فإنها بدأت بملاحظة الافتراضات لديها وحديث الذات والصور العقلية التى استخدمتها فى مختلف المواقف. ودونت بعض هذه الأفكار لبعض أنواع التحدي الخاصة التى قابلتها عندما بدأت العمل فى هذا الفصل .

ومع الاستبصار الذى حققته فقد صممت " عايدة " استراتيجيات عقلية تبدو مناسبة لمشكلتها الحالية. وطوال الأيام القليلة الماضية

استخدمت حديث - الذات البنائى ليدعم ثقتها فى قدرتها على عقد الاجتماع بكفاءة وبنجاح كهذا الوالد. لقد كررت عبارات بينها وبين نفسها مثل " إنني سوف أنجح " " إنني أستطيع أن أتواصل على نحو يخفض الكراهية عند هذا الوالد " " وقد تخيلت مرارا أيضاً الاجتماع ورأت نفسها ناجحة فى تخفيض درجة الكراهية والغضب عند الوالد .

وعندما حان وقت الاجتماع كان الوالد بالفعل كارها وغاضبا. وفى سياق محادثتهما تحققت " عايدة " إن كراهية الوالد وثورته نتجت عن إدراكه أن ابنه لا ينال المعاملة العادلة فى حجرة الدراسة. وبعد أن أكدت " عايدة " له أن طفله فى الحقيقة يحصل على معاملة عادلة وطيبة فإن الوالد تحول إلى رجل هادئ ووديع، بل أنه تحدث مع " عايدة " ومدها بمعلومات قيمة عن الطفل من شأنها أن تساعد فى توفير أو فى خلق اتصال أفضل وأكثر إثماراً مع الطفل

والتربية الناجحة تتطلب الإعداد والإصرار، وتظهر البحوث أن التحكم الذاتى الفعال للمهارات العقلية التى نوقشت هنا يمكن أن تعطى المربين أفضل الأدوات التى يحتاجون إليها للوصول إلى أحسن مستوى من الأداء . وفى دراسة ميدانية حديثة قارن الباحثون بين مجموعتين من العاملين شاركت إحداهما فى تدريب القيادة الداخلية والأخرى لم تشارك وأظهرت النتائج أن المجموعة التى شاركت فى برنامج التدريب على القيادة الداخلية أن الأداء والثقة والمزاج كل ذلك ناله التحسن أثناء التدريب وبعده، بينما بقى الحال كما هو عليه بالنسبة للمجموعة التى لم تشارك فى البرنامج .

التطبيق الرابع

إعادة البناء المعرفي في مجال الرياضة

يتميز اللاعب (صلاح) بالمستوى المهارى العالى فى رياضته الفردية، ويتسم بالقدرة الجيدة على الاحتفاظ بمستوى أدائه المتميز فى معظم المباريات التي يشترك فيها .. لكن هناك شيئاً يلفت نظر اللاعب نفسه، وكذلك المدرب وهو هبوط مستواه الواضح عند مقابلة اللاعب "المنافس" حيث يشعر بزيادة التوتر الناتج عن الخوف من الهزيمة، ولا سيما أنه سبق وانهزم أكثر من مرة من هذا اللاعب. وعندما حاول المدرب معرفة خصائص الأفكار السلبية التي تشغل اللاعب وتزيد من درجة توتره أجاب اللاعب بما يلى:

- ١- أخشى الهزيمة وخاصة أنه سبق هزيمتي منه فى اللقاءات السابقة.
- ٢- أكون مشغولاً ببعض المظاهر الجسيمة للتوتر التي تحدث لي نتيجة زيادة الخوف من الهزيمة.
- ٣- أكون مشغولاً بالنتائج السلبية المترتبة عن ضعف أدائي وتوقع الهزيمة مثال ذلك:

- كل الناس يعتقدون أنني فاشل إذا خسرت هذه المسابقة.
- أنا لا أريد أن أخذ مدربي ووالدي فى هذه المسابقة.
- أجد صعوبة كبيرة فى مقابلة أصدقائي إذا خسرت المباراة.
- أتوقع العقاب وعدم الاشتراك فى البطولات القادمة.
- أدى أن الفوز بهذه المباراة مسألة هامة جداً للتأكيد على أهمية شخصيتي.

- أغلب الأشخاص المهمين بالنسبة لى (المدرّب- الآباء - الأصدقاء) ينظرون لى على أنى فاشل إذا خسرت هذه المباراة الخ.

أساليب مواجهة ضغوط اللاعب الناتجة عن الأفكار السلبية

نقدم هنا أربعة طرق تساعد اللاعب على مواجهة الأفكار السلبية من حيث زيادة الوعي لدى اللاعب بعلاقة نوع الأفكار التي ينشغل بها بالأداء. كيف يمكن للاعب إيقاف الأفكار السلبية كذلك إمكانية استبدال الأفكار السلبية بأفكار أخرى إيجابية، ثم أخيراً مواجهة المعتقدات غير المنطقية.

أولاً: زيادة الوعي عن العلاقة بين نوع الأفكار (سلبية - إيجابية) والأداء

إن الخطوة الأولى لبداية السيطرة على الأفكار أن يصبح اللاعب أكثر وعياً عن ماذا يقول لنفسه، ولسوء الحظ فإن معظمنا ليس لديه وعي عن الأفكار التي تشغلنا وما تأثيرها على الأداء، إن المراجعة الدقيقة للأفكار تساعد في معرفة فوائد ومعوقات مثل هذه الأفكار في تأثيرها على الأداء، ويحدد اللاعب ارتباط نوع الأفكار سلبية أم إيجابية في تأثيرها على الأداء، وإن الشيء الهام هو أن يتعلم اللاعب كيف ومتى يتحدث مع نفسه، وهناك طريقتان تساعدان على تحقيق فهمه أفضل عن العلاقة بين الأفكار التي تشغل اللاعب ومستوى الأداء هما :

١- استعادة الأحداث الماضية

يطلب من اللاعب تذكر الأفكار أثناء المباريات السابقة ومن ذلك تذكر أفضل وأسوأ أداء سابق، وعند ذلك يحاول التصرف وتسجيل مستوى وتكرار الأفكار، وأن أغلب اللاعبين يمكنهم التصرف على أفكارهم والتميز بين الموقفين، ولا سيما أن الأداء الأفضل يتحقق من خلال الأفكار الإيجابية، بينما الهبوط في مستوى الأداء يصاحبه عادة الأفكار السلبية .

بـ التحذير للذات

رغم أن تذكر الأداء السابق يعتبر مفيداً فإن الأسلوب الأفضل هو أن يطلب من اللاعب عمل سجل يومي عقب التمرين أو المباراة يدون فيه الأفكار التي تحدث أثناء التمرين، حيث أن ذلك مؤثر للأفكار التي تحدث أثناء المباريات كما أنه من الأهمية أن يتصرف اللاعب على أنماط المواقف أو الأحداث التي تثير الأفكار السلبية وتعوق الأداء، وعندما يتصرف اللاعب على المواقف التي تؤدي إلى حدوث الأفكار السلبية فإن الخطوة التالية هي التعامل مع هذه الأفكار السلبية بما يضمن إيقافها أو استبدالها بأفكار أخرى تؤثر إيجابياً على الأداء .

ثانياً: إيقاف الأفكار

يعنى إيقاف الأفكار Thought Stopping التركيز على الأفكار السلبية لخطئة ثم استخدام أمانة معينة مثل كلمة "قف" "حركة مفاجئة بأصابع اليد" "ضرب الفخذ بكف اليد" حيث أن ذلك يؤدي إلى تثبيت الأفكار السلبية أو ممكن استبدال ذلك بأفكار إيجابية، ويقوم ذلك التدريب على أنه عندما تبدأ الأفكار السلبية يقوم اللاعب "قف" أو أي أمانة أخرى يعتاد عليها، ثم يعيد التركيز على الأداء، وفيما يلي خطوات إيقاف التفكير:

(١) مساعدة اللاعب على التعرف على الأحداث التي تثير الأفكار السلبية.

(٢) مساعدة اللاعب على معرفة الأثر السلبي على الأداء.

(٣) التعرف على إشارة واضحة يستخدمها اللاعب لإيقاف الأفكار السلبية مثل كلمة "قف" أو تصور علم أحمر أمام اللاعب.

٤) تأجيل النظر في الأفكار السلبية المشتتة مؤقتاً حتى يكون مستعداً للتعامل معها بعد المنافسة.

٥) مساعدة اللاعب للتعرف على أفكار بناءة واقعية تحل محل الأفكار السلبية.

٦) يطلب من اللاعب ممارسة إيقاف الأفكار باستخدام التصور الذهني وذلك أن يسمح بقدوم الأفكار السلبية ثم إيقافها بواسطة العلامة المعتاد عليها، وأخيراً استبدالها بالأفكار الإيجابية.

ثالثاً : تغيير الأفكار السلبية إلى الأفكار الإيجابية.

الهدف : هو معرفة أى مواقف تؤدي إلى الأفكار السلبية ولماذا، ثم يحاول اللاعب إجلال الأفكار الإيجابية محل السلبية مثال ذلك (الجدول التالي) كيف يمكن للاعب تغيير الأفكار السلبية إلى أفكار إيجابية

الأفكار السلبية	تحويل إلى	الأفكار الإيجابية
أنا غبي كيف ارتكب هذا الخطأ البسيط	←	كل شخص معرض للخطأ ركز في الأداء الحالي
ماذا يفكر الآخرون إذا خسرت المباراة	←	المهم أن أبذل أقصى ما في وسعي بصرف النظر عن النتائج
سوف أقوم بالتدريب الخفيف اليوم وأتدرب غداً تدريباً صعباً	←	إذا أدبت التدريب الصعب اليوم فإن التدريب التالي يكون سهلاً
أنا لا أكسب هذه المباراة مطلقاً	←	حاول أن تكسب النقطة الآن
لا أستطيع لعب الجيد مع شدة الرياح	←	الرياح مؤثرة على مناقسي كذلك إن ذلك يتطلب المزيد من التركيز فقط

رابعاً : مواجهة الأفكار غير المنطقية

إن استبدال اللاعب بالأفكار السلبية أفكار إيجابية لا يحقق الفائدة منه إذا ظل اللاعب يعترض في بعض الأفكار السلبية ومن أمثلة هذه المعتقدات السلبية التي تواجه هذا اللاعب وكيف يمكن مواجهتها ما يلي:

(أ) أستطيع اللعب بإتقان تام: هذا الاعتقاد يؤدي إلى مواجهة اللاعب خبرات عديدة من العجز، حيث أنه لا يستطيع الأداء المتقن في جميع مداخل اللعب والنظرة الأكثر موضوعية أن يقتنع اللاعب أن كل لاعب يخطئ وأنه يستفيد من هذه الأخطاء.

(ب) نظراً لأنني لعبت بمستوى ضعيف في بداية المباراة أتوقع استمرار ضعف المستوى بقية المباراة هذا اعتقاد شائع لدى بعض اللاعبين الذين يحاولون التنبؤ بالأداء. بينما لا يوجد سبب يدعو لذلك، فإن اللاعب يمكن أن يعلب المجموعة الأولى بمستوى منخفض بينما يلعب بقية المجموعات بمستوى مرتفع، إنه من الأهمية الاقتناع أن في مقدورك اللعب الجيد بالرغم من البداية الضعيفة.

(ج) العوامل الخارجية هي المسئولة عن خسارة المباراة بعض اللاعبين يرجعون سبب هزيمتهم إلى عوامل عديدة خارجية (الطقس - الملعب - التحكم) والمطلوب هو أن يشعر اللاعب بمسئوليته وأن المكسب والخسارة تحت سيطرته.

(د) أدائي في الملعب يعكس قيمتي كشخص يشعر اللاعب بالعجز عند الفوز واللعب الجيد، ويؤثر ذلك في زيادة تقرير اللاعب لذاته وقيمه لنفسه، ويحدث عند الخسارة أو هبوط مستوى الأداء ضعف تقديره

لذاته وعدم قيمته الشخصية، وهنا من الأهمية أن يقتنع اللاعب أن قيمته الشخصية غير مرتبطة بضعف الأداء في الملعب.

(هـ) لا أستطيع تعلم أى شئ أو التحسن نتيجة لخسارة المباراة، يحاول أغلب اللاعبين نسيان كل شئ يتعلق بالمباراة الخاسرة، والواقع أنه من الأفضل أن يطلب من اللاعب مراجعة التفكير في المباريات السابقة سواء حقق فيها المكسب أم الخسارة، وتوضيح أوجه الاستفادة في المباراة القادمة.

(و) النقد الذاتي قبل / أثناء / بعد المباراة يحسن أدائي في الملعب، بالرغم من قيمة النقد الذاتي الذى يقوم به اللاعب لتحسين الأداء إلا أن هناك فرقاً بين أن يقول اللاعب لنفسه: "لقد أخطأت في إسقاط هذه الكرة السهلة كم أنا غبي"، وأن يقول لنفسه: "لقد أخطأت في إسقاط هذه الكرة السهلة، المرة القادمة سوف أقوم بالأداء صحيحاً"، بكلمات أخرى عندما تخطئ فكر كيف تصحح الخطأ، ولا تستغرق في نقد نفسك، حيث أن ذلك يؤدي إلى المزيد من هبوط وضعف الأداء.

الفصل الثالث

العزو السببي وحصانة الأطفال

ضد العجز المتعلم

مقدمة

ينظر العزو السببي إلى البشر من منظور بحث الأفراد عن فهم العالم المحيط بهم ومحاولتهم تحقيق الذات والحفاظ عليها والسيطرة على البيئة. فالفرد لا يكتفي بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الآخرين، ولكنه يحاول عادة فهمه، وقد تظهر أحياناً تساؤلات في ذهنه عن أسباب تصرف بعض الأشخاص على نحو معين، وتبحث نظريات العزو في طبيعة هذه التساؤلات. إن ما تهتم به نظريات العزو ليس هو طبيعة الفعل في حد ذاته، وإنما النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل، أو تلك التي هيأت لوقوعه.

وقديماً عندما تأمل مياماتو (Miyamoto, 1646) في أسباب نجاحه السابق كمقاتل، ذكر أنه عندما بلغ الثلاثين جال بخاطره فوزه السابق، ولكنه لا يرجعه إلى استراتيجية معينة، ويبدو أنه قدرة طبيعية أو أمر من السماء أو يرجع إلى أن الاستراتيجيات التي كان يتبعها الخصم رديئة. وفي عام (١٩٢٠) نشرت إحدى الصحف عن سبب ازدهار أمريكا، وذكرت أنه قد يعود إلى ذكاء وقدره أفرادها والطاقة التي يبذلونها، ومن الصعب إنكار إرجاعه إلى ثروات أمريكا الطبيعية.

ويذكر وينر (Weiner, 1986) أن مدرب إحدى الفرق المفضلة له في كرة القدم، وجد أنه من الضروري أن يبحث عن أسباب تلك الهزائم المتتالية التي منيت بفريقه (تسعة هزائم من عشر مباريات). واستبعد المدرب رأى مساعده في الحظ الذي يلزم فريقه، وبدأ يفكر في أسباب أخرى مثل:

١- لديه لاعبين مستهترين . ٢- لا يبدو أن أي محاولة .

وتطالعنا الجرائد اليومية عن شركات تكسب وأخرى تخسر، وحزب سياسي يكسب، وآخر يخسر. وبلاد تعاني من كساد اقتصادي. وأخري تتصف بالازدهار الاقتصادي. الخ وكم نتعجب من طالب كان متفوقاً ثم يرسب في الامتحان، أو لماذا تم فصل موظف ما من وظيفته؟ أو لماذا رفض شخص ما الذهاب معي لمشاهدة مباراة رياضية ما؟ أو لماذا لا يقبل محرر جريدة ما كتيبتة اليوم لنشره في الجريدة؟ أو لماذا لا يستطيع مندوب التأمين إقناع عملائه بالدخول في وثيقة تأمين معينة؟ وعندما تطرح هذه التساؤلات يجول بذهني الكثير من التفسيرات عند محاولة الإجابة عليها للأسباب التالية:

١- لدينا الرغبة في معرفة وفهم ذاتنا والبيئة من حولنا، كما أن هذه الرغبة مألوفة لعلماء علم النفس لا سيما علماء الشخصية والدافعية، فضلاً عن علماء علم النفس الإيجابي (Weiner , 1986).

٢- الطريقة العلمية أن نعرف لماذا حدث ذلك؟ كما قال كيلي Kelley أن الذي يعزو صفة معينة إلى شيء معين يسمى "مُعزّي" وهو باحث عن المعرفة والمعلومات، وهدفه الكامن هو محاولة الوصول للمعلومات والتي يستطيع بمساعدتها من السيطرة على نفسه، وعلى البيئة من حوله .

٣- طالما حددنا سبب أو عدة أسباب يصبح من السهل التأثير على الأحداث في المستقبل، أي ما معناه إذا كان الناتج السابق هو النجاح غالباً سوف تكون هناك محاولات لاستعادة أسباب النجاح مرة ثانية، فمثلاً لو خرجت معي (عايدة) لأن معي تذاكر لحدث رياضي، فمن

الممكن أن أحجز تذاكر لعبة أخرى لكي أكون معها مرة ثانية، ولو كان النجاح في حدث رياضي ما سببه الجهد المبذول، فإن الشخص الفائز يضاعف جهوده مرة أخرى، وإذا كان سبب ثروة أمريكا مثلاً عام (١٩٢٦) مصادرها الطبيعية، فكان من الواجب على السكان المحافظة على تلك المصادر للمستقبل، ومن ناحية أخرى إذا كانت النتائج السابقة مؤلمة مثل الفشل في الامتحان، أو النفور الاجتماعي، أو الخسائر السياسية، أو الكساد الاقتصادي، فسوف يكون هناك محاولات لتغيير الأسباب، وبالتالي تغيير النتائج .

٤- لا يحدث التكيف بدون تحليل سببي للظواهر، فالمقاتل يحتاج أن يعرف لماذا يكسب معركة لكي يناضل من أجل الفوز في المعركة التي تليها، والطالب يحتاج معرفة سبب النجاح لكي يجتهد من أجل النجاح في المرات المقبلة، وبالتالي تعتمد نظرية العزو في تفسير السلوك الاجتماعي والأكاديمي على مبدأ أن الإنسان لديه طرق عديدة لتفسير سلوكه بعزوه إلى شيء ما، وهذا العزو جوهر عملية استنتاج أسباب السلوك، وتبدو هذه العملية منطقية وشعورية ومقصودة .

ماهية العزو السببي

يعرف كرونباخ (Cronbach , 1970) العزو السببي تعريفاً يناهض به عن الأسباب الموقفية للسلوك، حيث يرجعه إلى الفروق بين الأفراد في المحددات الداخلية الخاصة بتفسير السلوك، وهذه الفروق هي التي توجه سلوكهم في اتجاهات معينة دون الأخرى، ومن ثم ترتبط الدوافع والانفعالات ارتباطاً دالاً بالمعتقدات. وإحدى أهم الأمثلة على ذلك ما قدمه أدلر (Adler, 1922) بما يسمى طبيعة الكفاح من أجل التفوق والامتياز لتفسير لماذا يكافح الأفراد من أجل تحقيق أهدافها، ويعتقد أدلر بأن الكفاح

فى سبيل التفوق قد يعرب عن نفسه بآلاف الطرق المختلفة، وأن لكل شخص أسلوبه الخاص لبلوغ الكمال أو محاولة بلوغه، ويرى أدلر أن هذا الدافع يسير فى ضوء معتقدات الفرد عن ذاته، فالشخص العصابى مثلاً يكافح من أجل القوة والعظمة، أو بعبارة أخرى من أجل أهداف أنويه، على حين يكافح الشخص السوي من أجل أهداف ذات طابع اجتماعي - فى أساسها - وهنا تأثر أدلر بفلسفة فايهنگر (Vaihinger , 1911) التى تؤكد أن الناس يتصرفون طبقاً لرؤيتهم للعالم، وبلغة علم النفس الإيجابي يتصرفون طبقاً لنظرية العزو، وأن أهداف الأفراد ودوافعهم تشكلها معتقداتهم حول الأسباب التى يرونها فى البيئة، أي بأسلوبهم التفسيري للأحداث البيئية (Buchann & Seligman , 1995)

ويرى أدلر أن الفرد يسعى دائماً إلى تحديد موضع التحكم الشخصي سواءً كان داخلياً أم خارجياً، ويشير إلى أن المرء الذى لا يستطيع تحديد موضع التحكم لشخصيته يشعر بالدونية، ويدرك أنه لا يمتلك معطيات التحكم فى الأمور لذلك اعتبر النضال من أجل تحديد موضع التحكم من أهم الدوافع لدى الفرد، فالفرد يقوم بعملية عزو أسباب الحدث محاولاً بذلك تحقيق ذاته Self - Fulfilling حيث يتصرف بطريقة ينمى ويطور فيها من تقديره لذاته لأنه يكون مدفوعاً نحو إدراك الأحداث بطريقة تعمل على تحسين وتنمية تقديره لذاته، على سبيل المثال يعزو الفرد نجاحه إلى عوامل داخلية فى حين أن نجاحه قد يعود حقيقة لأسباب خارجية كسهولة المهمة مثلاً .

وتولد من أفكار أدلر آراء أخرى لعلماء نظريات الشخصية أمثال هورنى Horney وفروم Fromm وسوليفان Sullivan . ويطلق عليهم الأدلريون الجدد Neo - Adlerions بدلاً من الفرويديين الجدد Neo -

Freudians حيث تقلل هذه النظريات من قيمة العوامل البيولوجية والغريزية، ويؤكدون على أن سلوك الأفراد يتم تفسيره بسهولة ودقة في المواقف الاجتماعية التي يجدوا أنفسهم فيها، وهم أيضا يبحثون بنشاط عن حلول المشكلات، ولديهم القدرة على الإبداع، ويستخدمون ميكانزمات الدفاع ليس كاستجابة بسيطة وسهلة، ولكنها استراتيجيات مواجهة وتعامل مع الأحداث، ومرة أخرى يمكن ترجمة هذه الأفكار بلغة العزو السببي، حيث يمكن رؤية ميكانزمات الدفاع على أنها وسائل تبرير تستخدم لمواجهة الأحداث السيئة التي يمر بها الفرد .

وفي الوقت الذي يكون فيه اتجاه الفرويديين الجدد محدود، فإن عالم النفس الاجتماعي لـ لوين (Lewin , 1935) والذي ركز على ما يسمى بالأيكولوجيا السيكلوجية Topological Psychology كان تركيزه ينصب على حيز الحياة Life Space والذي يعرف على أنه الواقع السيكلوجي بأسره، ويحتوي على مجموع الوقائع الممكنة القادرة على تحديد سلوك الفرد ، إنها تتضمن كل ما علينا أن نعرفه حتى نستطيع فهم السلوك الظاهر لكائن إنساني ما في بيئة سيكلوجية معينة وفي وقت معين ،وبالتالي فإن حيز الحياة هو الحقيقة النفسية ،وليس الحقيقة الفيزيائية والتي يجب أن يتوجه إليها مهمة عالم النفس ليستخلص- بصورة لا لبس بها- سلوك شخص معين من مجموع الوقائع السيكلوجية الموجودة في حيز الحياة في لحظة معينة، وهذه الوقائع السيكلوجية تأتي من تفسير الفرد لذاته والعالم والعلاقة بين الاثنين (Buchann & Seligman , 1995).

ومن ثم - حسب رأى لوين وتولمان Lewin & Tolman- فإن السلوك ليس عاملا للعواقب والحوافز والتعزيز بقدر ما هو نتيجة للمعتقدات والتوقعات المستقبلية للفرد، وتشير النظرية التي استندت على

أعمال " لوين وتولمان " إلى أن الناس يتخذون قرارات واعية ورشيقة بشأن سلوكهم الحالي والمستقبلي، على أساس ما سيحدث حسب اعتقادهم وينظرون للسلوك على أنه موجه لهدف وخدمة أغراض معينة، ويرتبط بما يعتقد الشخص حول العلاقات السببية؛ فمثلا من منظور اقتصادي إذا كان أحد المحللين الماليين مثلا يعتقد أن قدرته ومهارته تمكنه من إنجاز مشروع جديد ويتوافر له الوقت اللازم لإتمام هذا المشروع ويعرف أن أدائه سيكون مقدراً أو يكافأ عليه فقد تكون لديه الدافعية لعمل بمستوى عال من الأداء .

النموذج المعدل للعجز المتعلم عند الإنسان

قدم ابرامسون وسيلجمان وتيسدال Seligman, Teasdale (1978) إعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم وذلك بسبب أن فروض النموذج القديم واجهت مشكلتين غاية في الخطورة :

١- لا يميز النموذج بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز العام Universal Helplessness وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم في النتائج، والتي تسمى بالعجز الشخصي Personal Helplessness .

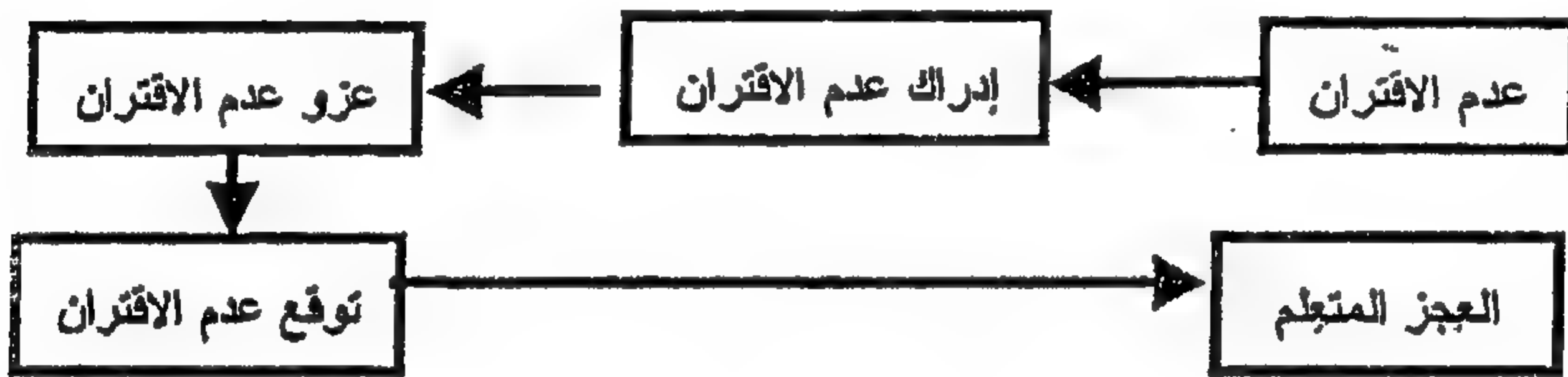
٢- لا يفسر متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدوداً، ومتى يكون مزمناً أو مستمراً ومتى يكون مؤقتاً .

وعند مناقشة النموذج المعدل للعجز من المفيد تحليل تتابع الأحداث التي تؤدي إلى العجز المتعلم. ويعرض سيلجمان Seligman, 1975 التتابع المفترض للنموذج الأصلي



ويركز التتابع السابق على مراحل العجز والتي تبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم، ولا تعتمد على جهد الفرد واستجاباته إلى الأعراض المختلفة للعجز المتعلم مثل الأعراض المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات، والأعراض الانفعالية مثل الحزن، والأعراض الدافعية مثل السلبية.

ويعرض ابرامسون وآخرون (Abramson et al, 1978) التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم في التتابع التالي :



وعلى الرغم من أن كل من الافتراضات القديمة والمعدلة، وجدت أن توقع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع عدم ارتباط الاستجابة بالنتيجة) هو العامل المحدد لسلوكيات العجز، إلا أن افتراضات النموذج الأصلي كانت غير واضحة في تحديد الظروف التي يتم عندها الانتقال من إدراك عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة إلى توقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة، ولكن النموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن الذي يضعه الفرد عن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة هو العامل الجوهرى لتوقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة وهذا التوقع بدوره يحدد المؤشرات السلوكية المتباينة للعجز المتعلم .

أي عند إدراك وتفسير الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج، فإنه يبحث عن تفسير سببي لهذا الإدراك والتفسير والذي يؤثر بالتبعية على توقع استقلال الاستجابة والنتيجة، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع

عجزه، فمنحى العزو للنموذج المعدل العجز المتعلم يرى أن المرحلة التالية لإدراك الشخص عدم وجود فاعلية لسلوكه أو تصرفاته لمنع النتائج غير السارة التي يواجهها والتي تتضمن التساؤل لماذا ؟ Why ويتوقف ظهور العجز إلى حد كبير على الإجابة على هذا السؤال، ومن الأسئلة الشائعة في هذا الصدد لماذا لم أستطع النجاح في عملي ؟ ولماذا فشلت في علاقتي الزوجية؟ فالتفسير (العزو) الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سلوكيات العجز المتعلم، فالعزو إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعالية وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح في المستقبل، وضعفا في الأداء. . وهكذا . وفي المجال الأكاديمي نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة معينة ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص في قدراته ستتكون لديه خبرات سلبية ونقص في تقديره لذاته، ولن يتوقع أداء جيداً في مهام مشابهة، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدي بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل في أعمال ومهام متساوية في الصعوبة .

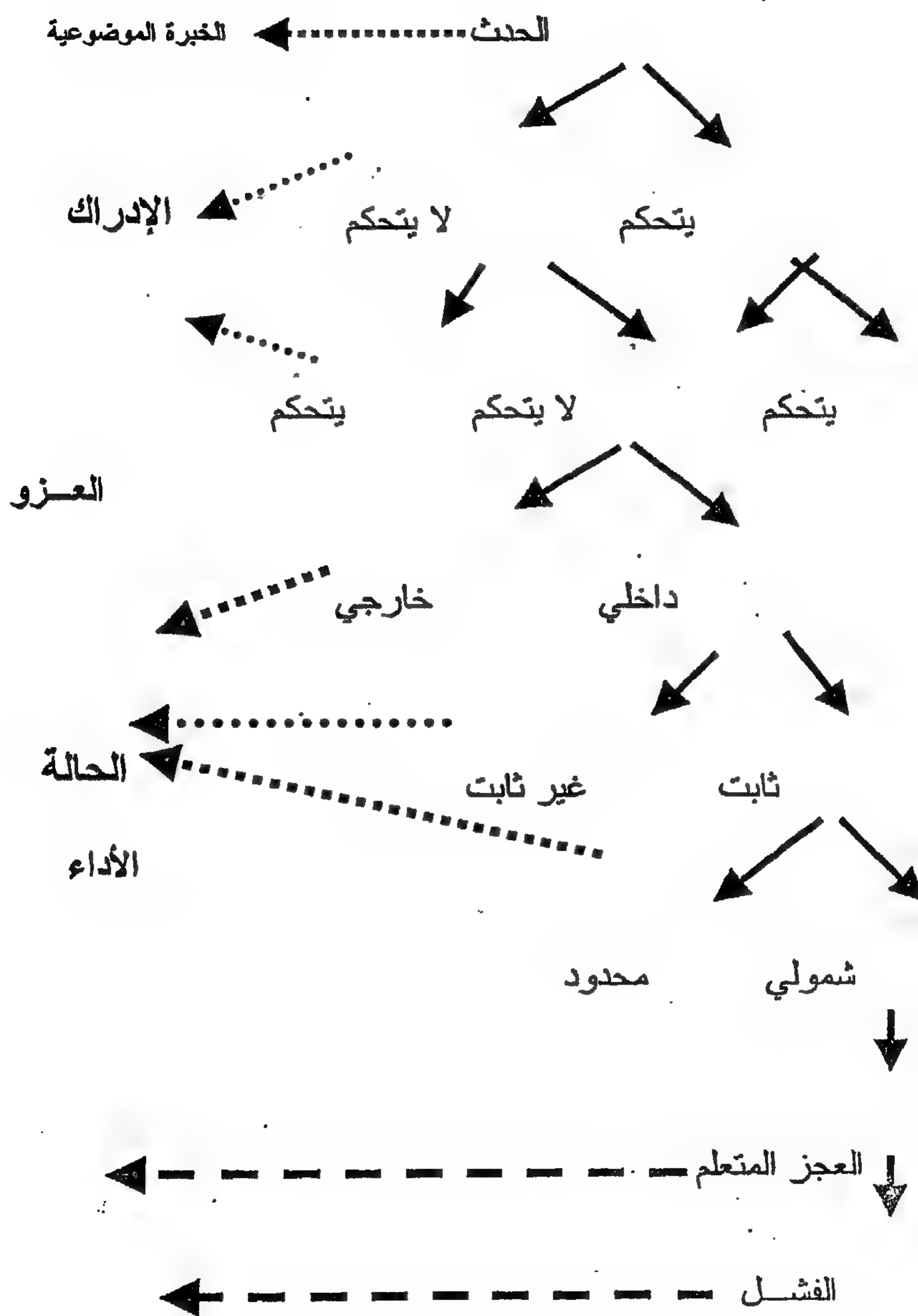
ومن ثم فإن أهم خاصية في العجز المتعلم هي إدراك التلميذ للفشل وعزوه لهذا الفشل، ومن ثم توقعه له، فالفشل ليس مهماً ولكن الأسلوب الذي يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم، وهو من الركائز الأساسية، بل الوحيدة أحياناً التي تركز عليها برامج واستراتيجيات وممارسات خفض العجز المتعلم، ويطلق سيلجمان على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث " أسلوب التفسير " Explanatory Style . فالتلاميذ يتعلمون العجز عندما يعزون خبرات فشلهم بطريقة تؤدي إلى سلوكيات تحطيم الذات Self- Destructive Behaviors لأن عزو الأفراد للفشل يحدد شمول وثبات العجز عبر المواقف والأزمنة، ويخلق توقع بأن جهودهم عديمة الجدوى، ويحكمون عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم يتوقعون فشل محاولاتهم حتى عندما تكون فرص النجاح متوقعة، وربما يكون بسبب سوء تقديرهم Misjudges لقدرتهم على التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور

بالعجز المتعلم يصبح هازماً للذات Self-Defeating . فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، ومن هنا ينخفض تقديره لذاته، وعندما يفشل ثانياً تظهر عليه أعراض اكتئاب . ومن هنا يمكن القول أن مفهوم الأسلوب التفسيري لنظرية العجز المتعلم هو الفاصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها للأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي : لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز.

وهناك ثلاثة أنواع رئيسية للتفسير السببي هم : الديمومة والشمولية والذاتية. فالتلميذ الذي يقلع بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حدثت له تنصف بالديمومة، ويشعر بأن الفشل راجعاً إلى شيء ثابت في ذاته ولا تستطيع جهوده تغييره، ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم، أما التلميذ الذي يقاوم العجز فإنه يعتقد أن أسباب الأحداث السيئة مؤقتة، ويتمعن في أسباب فشله، ويقارن بين التفسيرين أنا فشلت بسبب غيابي، أو أنا فشلت بسبب عدم استذكاري لدروسي بجد. فالديمومة خاصة بالزمن، والشمولية خاصة بالمواقف، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف. أما التلميذ الذي يفسر فشله تفسيراً محدوداً، ربما يصبح عاجزاً في أحد المواقف وغير عاجز في مواقف أخرى، مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات، ولكنه جيد في المواد الأخرى (Seligman , 1998)، والتلميذ الذي يعتقد أن فشله يعتمد على نقص قدرته (شرط دائم) وغير قابل للتغيير يعتقد أن هذا الفشل سيتكرر في المستقبل، وبالتالي من غير المحتمل أن يفتتح بجهده في تغيير التوقع . وإذا اعتقد أن الفشل راجع إلى نقص الجهد (شرط ثابت وقابل للتغيير) وبالتالي يعتقد في إمكانية تغيير السلوك .

• ويقدم أوفر ماير ولولورد (Overmier & lolordo , 1998) سلسلة

سببية العجز المتعلم:



فعندما يتعرض التلميذ لخبرة موضوعية مؤلمة (حدث) يدرك التلميذ أن بإمكانه التحكم فيها أو يعجز عن التحكم فيها، ويعزو عزوه للتحكم إلى أسباب ذاتية أى أن السبب فى العجز كامن داخل ذاته، ومادام العجز كامن داخل ذاته فإنه يتوقع العجز عبر الزمن أى أن عجزه الذاتي يمتد عبر الأزمنة ويتوقع العجز فى مهام شبيهة فى المستقبل، وإذا توقع الفرد العجز فى المستقبل فإن ذلك يجعله يشعر بشمول العجز عبر المواقف، أى يشمل عجزه كل أو معظم مواقف حياته مؤدياً ذلك فى النهاية إلى حالتين: حالة العجز كتوقع عدم ارتباط السلوك بالنتيجة، وفشل السلوك فى الحصول على النتائج المرغوبة. فالعجز يبدأ من الإدراك والتفسير إلى العزو إلى التوقع، فبعض تلاميذ المدارس نجدهم غير مهئين للجلوس فى هدوء ليتعلموا، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة وفى النهاية تكون أوجه النقص والعجز كبيرة، وغير قابله للعلاج فى ظاهرها، ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العملي فى المدرسة، ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم بالعجز، مما يجعلهم لا يتصورون أى نتيجة سوى الفشل، ويتوقعونها بل يعممونها على مختلف المواقف الحياتية وربما لكونهم يمتلكون دافعية إنجاز منخفضة لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التى تساعدهم على الإنجاز، وهى قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة، مما يؤدي إلى لجوئهم للوم الذات، وإلى إحساسهم بالعجز من النجاح حتى لو بذلوا جهداً كافياً .

العجز الشخصي مقابل العجز العام

Personal Helplessness v Universal helplessness

يشير الباحث إلى تجربة أجراها هيروتو وسيلجمان حيث تعرض أفرادها إلى ضوضاء غير قابلة للتحكم؛ وأخبرهم الباحث أن هناك شيئاً يستطيعون عمله لإيقاف الضوضاء، وبما أن الضوضاء بالفعل غير قابلة للتحكم فإن الفرد يكون عاجزاً عن إيجاد طريقة لإيقافها مما ينتج لدى الفرد أحد الاعتقدين :

١- ربما يعتقد أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه أو أي فرد آخر لا يستطيع التحكم في الضوضاء (عجز عام)

٢- ربما يعتقد الفرد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها (عجز شخصي)

ويعطى ابرامسون وآخرون (١٩٧٨) موقفين لتوضيح كلا النوعين من العجز :

الموقف الأول : افترض وجود طفل مصاب بمرض اللوكيميا Leukemia، والأب يوجه كل موارده للحفاظ على حياة الطفل ومع ذلك لا شيء مما يفعله يحسن صحة الطفل وأخيراً يعتقد أنه لا يستطيع عمل شيء ولا أي إنسان آخر، حيث إن (اللوكيميا) مرض غير قابل للعلاج Incurable، وبالتالي يبدأ في التدرج في الإقلاع عن محاولات الحفاظ على حياة الطفل ويبدأ علامات العجز العام، أي أن مرض الطفل مستقل عن كل ردود أفعاله وكذلك أفعال الآخرين ويسمى ذلك بالعجز العام Universal Helplessness

الموقف الثاني : افترض وجود تلميذ يحاول أن يعمل بجد في المدرسة، ويذاكر بجد، ويأخذ حلقات إضافية دراسية، ولكنه يرسب، وبالتالي يصبح

مدرکاً لغبائه، ویکف عن الاستمرار فی محاولات النجاح أي أن هذا الفرد یعتقد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه یفتقد القدرة على حلها فی الوقت الذي لا یجد فیہ الطلبة الآخرون أي صعوبة فی ذلك ویسمى ذلك بالعجز الشخصي Personal Helplessness ویوضح الجدول التالی الفرق بین العجز الشخصي و العام.

الفرق بین العجز الشخصي والعجز العام

العزوة للذات		العزوة للآخرین
یتوقع الفرد أن تكون نتیجته مقترنة باستجابته	یتوقع الفرد ألا تكون نتیجته مقترنة باستجابته	
العجز الشخصي (العزوة الداخلي) (٣)	(١)	یتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين
العجز العام (العزوة الخارجي) (٤)	(٢)	یتوقع الفرد ألا تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين

من خلال الجدول السابق یتضح أنه فی الخليتين (١،٢) حیث نجد أن الفرد لا یرى أنه مصاب بالعجز المتعلم لأن الفرد یجد اقترانا منطقيا بین النتيجة والاستجابة، إلا أنه فی الخلية (٢) لديه احتمال كبير فی إعطاء عزو داخلي لتحكمه فی الأحداث اكبر من احتمال إعطاء الفرد فی الخلية (١) فی الخلية (٣) نجد أن الفرد مصاب بالعجز الشخصي لأنه یتوقع أن تكون النتيجة غیر مقترنة باستجابته ولكنها مقترنة باستجابة أقرانه أو أقربائه (حالة الرسوب فی المدرسة) أي هو الذي یعجز فقط عن التحكم فی النتيجة، ولكن الآخرين لا یعجزون عن التحكم فیها وفی الخلية (٤) نجد أن الفرد مصاب بالعجز العام لأنه یتوقع أنه وأقرانه أو أحد أقاربه لا یتطیعون التحكم فی النتائج أو أن استجابته واستجابة الآخرين لا تعتمد علیها النتيجة (حالة الطفل المصاب باللوکيميا) أي أن الفرد

والآخرين يعجزون عن التحكم في النتيجة . فالتلميذ الذي يرسب في اختبار نجح فيه زملائه سيكون تقدير لذاته اقل من الطالب الذي رسب في اختبار رسب فيه كل زملائه. ومن سلوك العجز المتعلم مايلي :

• قد يرفض الإنسان الغاضب أن يستمع لصوت العقل، فحيث ينفذ صبره، ويصيح ويندفع، ويلقى بكل ثقله، على الرغم من كونه في الحقيقة مسلوب الإرادة، وعاجز عن التأثير فيما يحيط به .

• والمغتصب لا يبحث عن موافقة ضحيته أو قبولها لما فعله، فحيث تعميه الرغبة، لا يطبق أى نوع من الرفض لسلوكه، بل إنه يثبت ذاته عن طريق إنكار وجود الشخص الآخر لأنه غير قادر على التحكم في نفسه ويشعر بالعجز أمام رغبته .

• والأب الذى فقد وظيفته واستسلم لليأس، وقتل زوجته وأطفاله، ثم انتحر، وكانت هذه هى طريقته فى الهروب من الشعور الذى لا يطاق بالعجز التام .

مما سبق يتضح أن نموذج العجز المتعلم لا يوضح أين ومتى يكون الشخص عاجزاً : فالعجز المتعلم أحياناً يكون شاملاً أي يمتد تأثيره عبر المواقف وأحياناً يكون محدوداً Specific أي مقتصرأ على الموقف الذى سبب العجز، فربما يتصرف شخص مفصول من عمله تصرفات سيئة فى العديد من المواقف فهو لا يستطيع توفير عمل جديد ويهمل أطفاله ويتجنب التجمعات، وعلى العكس ربما يكون عجزه مقتصرأ على الموقف، فهو بالرغم من عدم قدرته على إيجاد وظيفة جديدة إلا أنه يظل أباً ومرتاداً للحفلات، كما أن استمرار العجز المتعلم يختلف بين الأفراد فيمكن أن يظهر العجز لمدة طويلة أو يتكرر حدوثه، أي يمتد تأثيره عبر الزمن ويسمى بثبات العجز، ويمكن أن يتكرر بشكل مؤقت و لا يتكرر حدوثه وهنا يسمى عجزاً غير ثابت (Abramson, Seligman)

(Teasdale, 1978). ويضع المدخل المعدل للعجز المتعلم فرضاً مؤداه أن الفرد العاجز يكتشف أولاً عجزه ثم يعطى عزواً عن سبب هذا العجز، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات اقتران النتيجة بالاستجابة وبذلك يحدد ثبات وشمولية العجز المتعلم، فالعزو السببي قد يكون له أثر شامل، والبعض الآخر لها أثر محدود، والبعض له أثر ثابت أو مزمّن والبعض الآخر له أثر وقّتي .

أسباب العجز المتعلم

الأسباب الداخلية والخارجية: يشير هذا البعد إلى أن الأسباب المدركة إما أن تكون داخلية، فالقدرة والجهد يعتبران أسباباً ذاتية، بينما صعوبة العمل وتحيز المعلم تعتبر أسباباً خارجية، ويلاحظ ارتباط هذا البعد بمفهوم روتر عن مركز التحكم والنموذج المعدل للعجز المتعلم، إذ يتفقان مع نموذج وينر حيث يمكن ربطه بما يسمى العجز العام مقابل العجز الشخصي، فالعزو إلى عوامل داخلية يرتبط بالعجز الشخصي أي أن الفرد فقط دون الآخرين هو الذي لا يستطيع التحكم في النتائج، والعزو إلى عوامل خارجية يرتبط بالعجز العام أي أن الفرد والآخرين لا يستطيعون التحكم في النتائج .

فالتفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخصي بسبب عزو عدم القدرة على التحكم إلى أسباب شخصية خاصة، ثابتة، وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجي لعدم القدرة على التحكم بالعجز العام، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية أي إلى أسباب متعلقة بالظروف . . . ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم (عجزه) إلى أسباب ذاتية . ومن أمثله أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه له في العمل مرجعها عدم قدرته على الدفاع عن نفسه. أو أن يرجع الطالب فشله إلى انخفاض قدرته أو عدم بذله للجهد،

والعزو الداخلي يقابله العزو الخارجي ومن أمثلته أن يعتقد الموظف أن إهانة رئيسه سببها عدوانية هذا الرئيس، أو إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجة عنه كصعوبة الامتحان أو الحظ أو تعنت المعلمين .

الأسباب الثابتة مقابل الأسباب غير الثابتة : يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابتاً أو غير ثابت عبر الزمن، فعزو الفشل إلى القدرة (سبب ثابت) يؤدي إلى الاعتقاد المنخفض في الكفاءة والتناقص في توقع النجاح، كما أن عزو الفشل للجهد (سبب غير ثابت) لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح المستقبلي ولا يؤثر على إدراك الفرد لكفاءته وإصراره على مواصلة العمل، يوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم أن عزو الفشل للقدرة يوجد وينمى إدراك استقلال الاستجابة والنتيجة، أي مهما يبذل الفرد من جهد فالنتيجة حتماً الفشل، وهو سبب داخلي ثابت شامل، وهنا يتوقع الفرد عدم القدرة على التحكم في المهام اللاحقة- كما أن هذا العزو له آثار نفسية ربما تتمثل في نقص تقدير الذات، فالفرد عند اعتقاده بأن سبب فشله هو قدرته يشعر بتقدير ذات منخفض، ويؤثر ذلك على ثبات وشمولية عدم القدرة على التحكم، مع عدم توقعه للنجاح .

فإذا أعزى التلميذ فشله إلى أسباب ثابتة (كعزو الفشل إلى القدرة)، ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل في المستقبل عند وضعه في مثل هذا الموقف، أي أن فشله يمتد عبر الزمن وبالتالي فإن عجزه وعدم قدرته الحالية سوف يستمر في المستقبل في مواقف مشابهة أي أن ثبات العزو يعتمد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب واحتمال وجوده في المستقبل، فضعف القلب مثلاً يمكن أن يشكل في رأى الشخص مثلاً عائقاً أكثر استمراراً من الإصابة بالأنفلونزا. وقد استخدم ويلسون ولنفيل (Wilson & Linville, 1985) هذا المدخل من الإرشاد لتعزيز الطلبة وتحسين أدائهم الأكاديمي، حيث تم إقناع الطلبة أن أدائهم الأكاديمي

يمكن أن يتحسن، و تم تشجيعهم على تفسير أسباب فشلهم وخيبة أملهم الأولى على أنها أسباب غير ثابتة، وبالفعل تحسنت درجاتهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يعطى لهم هذه التفسيرات.

الأسباب الشاملة والمؤقتة : أى أن الأسباب التى تمتد عبر المواقف أو التى لا تقتصر على موقف واحد أو عدد قليل من المواقف حيث يمتد عجزه عبر المواقف والعزو إلى عوامل شاملة يعمل على زيادة توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف، فانخفاض مستوى الفرد يعتبره الفرد شيئاً عاماً لانخفاض تحصيله إذا ما قورن مثلاً بانخفاض الرغبة فى دراسة مادة العلوم . وهذا الانخفاض فى الذكاء يمكن أن يؤثر أيضا على عمله وعلاقاته مع الآخرين وسائر تصرفاته الأخرى

وفى هذا السياق توصل الفرحتى السيد ٢٠٠٢ إلى ارتباط أساليب عزو العجز المتعلم ببعض المتغيرات الدافعية والمعرفية منها :

١- **استراتيجية قوة الآخرين :** وتعنى اعتقاد الفرد فى قوة الآخرين كوسيلة أساسية للنجاح وتحقيق السعادة، وأن شخصية الفرد تظهر عندما يعتمد على شخص آخر أقوى منه ولا يستطيع أن يصل إلى ما يريد إلا باعتماده على آخر أقوى منه ، والنجاح لا يتحقق إلا بالواسطة والمحسوبية . مثل شعور التلميذ بالقوة عندما تطيب علاقته بمعلمه، وبالتالي يتوقف إنجازه ونجاحه على المثيرات الخارجية مثل مساعدة الآخرين، الأمر الذى يدفع هذا التلميذ أحيانا إلى الاتكالية وفقدان الثقة بالنفس، والاعتماد على الدروس الخصوصية، وعدم بذل الجهد المناسب، فهو لا يتوقع النجاح فى أي عمل يقوم به بمفرده، ويتجنب الإقدام على الإنجاز خشية الفشل ويرفض الأعمال التى تتطلب منه الاجتهاد والمثابرة ويتجه للأعمال التى يرأسها شخص آخر

قوى، يعتقد أنه يحتمى فيه ويستند عليه وتعد هذه نتيجة منطقية لأن الفرد الذى يفرط فى استراتيجيات قوة الآخرين يدرك أن من يمتلكه من خصال إيجابية لا يعد عاملاً موثقاً فى تحقيق النتائج الإيجابية.

٢. الرؤية الانتقائية : اعتماد الفرد فى استنتاجه على العناصر السلبية فى الموقف، وعلى عناصر غير ذات أهمية فى الموقف والتغاضي عما بالموقف من إيجابيات، وكثير التهوين من شأن الأحداث الإيجابية، وينظر دوماً إلى أن الأحداث السلبية الماضية، أو أن الأحداث السلبية الماضية تعد عاملاً أساسياً فى أساليب التهوى للعجز المتعلم .

٣. اللوم الذاتى والتأثر بالنقد : مبالغة الفرد فى لوم ذاته عن أي حدث سلبي حتى ولو كان تافهاً، وأن أي نقد موجه له يعتبر من وجهة نظره دليل على عجزه وعدم قدرته على التحكم فى الأمر، وعلى حد قول سيلجمان (Seligman , 1998) أنه فرد إذا لم يستطع حل أى مشكلة، نجده يتوجه لذاته، ويعتقد أن العجز والقصور كامن داخل ذاته، وسريع اليأس من مجرد فشل واحد، ويعتقد أن أي خطأ يصيبه بمثابة فشل ذريع ناجم عن قصور فى ذاته، ومن ثم تكون إعزائه وتفسيراته مهيئة إلى العجز المتعلم.

٤. استراتيجية الحظ : فهو تلميذ يعتقد فى الحظ والقضاء والقدر، وأن من يوجهه هو الحظ، ويدرك أن حسن حظه أساس نجاحه وتمكنه من المواقف، وكثيراً ما يقول هذا التلميذ أن من يملك الحظ يملك القدرة على التأثير، وأن من لا يملك الحظ لا يملك القدرة، فأساس القدرة مدى امتلاك الفرد لحظ جيد يجعله يحقق النتائج التي يرغبها

٥. الإقلاع المتعلم : أي إذا واجه عمل صعب يتهرب منه بعمل شئ أسهل منه، وعندما لا يستطيع أن ينهى عمل من المرة الأولى يترك هذا العمل نهائياً، ومجمل ذلك أن إقلاع التلميذ ناتج عن اعتقاد بأن جهده لا قيمة له فى التأثير على النتيجة .

٦- السلبية المتعلمة : أي يجب أن يكون سلبيا في أى موقف فلا يحب أن يذهب إلى صناديق الانتخابات لاعتقاده أن صوته ليس له تأثير على النتائج، لا يهوى أن يطلب من الآخرين الإدلاء برأيه وإذا تعرض لتصرف سيئ يتجاهل هذا التصرف تماما اعتقادا منه أن إيجابيته في هذه المواقف لا تغير من الأمر شيئا ومؤشر ذلك أن التلميذ الذي يتعلم السلبية يشعر بالعجز المتعلم يدرك أن سلبيته دليل على عجزه وعدم اعتقاده في قيمة جهده وقدراته .

٧- الكسل المتعلم : تعنى أنه إذا واجه الفرد موقفاً يتطلب منه قدرا من الصبر والكفاح، لا يصبر ويفضل أن يكون كسولا لا يبادر بأي استجابة، إذا حضر مناقشة لا يتكلم إلا إذا طلب منه الكلام حتى لو كان يملك رأيا مفيدا ، لا يبادر بعمل علاقات جديدة ، ومؤشر ذلك أن التلميذ متعلم الكسل يشعر بالعجز المتعلم بسبب إدراك أن نشاطه واستجاباته لا تغير من الأمر شيئا، فالنتيجة محددة سلفا وسواء نشط واجتهد فلن يستطيع تغيير النتيجة .

٨- التوجه نحو الأداء : أى يهمله إرضاء الآخرين عن إشباع الذات، يتجه إلى المقارنة بالآخرين، لا المقارنة بالذات، يأخذ معايير نجاحه من الخارج، يحب التعزيز الخارجي عن الداخلي، لا يفخر بنجاحه إذا لم يقدره الآخرون حتى وإن كان يشبعه ويحقق أهدافه ومن هنا فإنه يتجه نحو سلوكيات العجز المتعلم .

٩- يستخدم استراتيجيات معرفية غير جيدة : عند التعامل مع المهام الأكاديمية مثل التخمين ونقل الواجب المدرسي من زملائه والحفظ قبل الفهم، بالإضافة إلى التوجه نحو الانفعال عندما يلقى أي صعوبة مثل البكاء، الاكتئاب، الإحباط، الاستسلام، التساؤم، عدم الابتكار في الاستراتيجيات التي يستخدمها .

١٠. توقع الفشل : وهذه تعنى أن التلميذ الذي يشعر بالعجز المتعلم أكثر توقعاً للفشل، وإذا نجح لا يستطيع تصديق أن نجاحه نجاحاً حقيقياً لأنه يذرك أنه نجاح وهمي، لا يعتمد على جهد وقدرة الفرد الحقيقية، وأحياناً يسميه سيلجمان بالتوقع المعمم للفشل Generalized Expectancy For Failure، ويسميه (شاكر قنديل) نجاح مزيف False - Success، وعلى حد تعبيره يرى الفرد الذي يشعر بالنجاح المزيف أكثر عرضة للاكتئاب، وتشويه الفكر، وجعل العلاقة المنطقية لا منطقية، ويحيد فكرة منطقية العلاقة بين الجهد والعمل والنجاح فى الحياة، ويعمق منطق العجز عن التعبير، ويثبت التواكلية، وعدم الفاعلية، ويؤكد فكرة عدم تكافؤ الفرص، ويؤكد إحساس الفرد بالظلم .

ويلخص سيلجمان (Seligman . 1998) أبعاد تعلم العجز لدى الفرد فيما يلى :

- [١] لومه المفرط لذاته عن أي فشل يصيبه .
- [٢] تعلمه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لخصاله الإيجابية فى قدرتها على التأثير فى الأمور، وتحقيق النتائج الإيجابية .
- [٣] اعتقاده فى استراتيجيات الحظ والقضاء والقدر .
- [٤] ارتكابه واعتماده على الآخرين . وإدراكه لتوقع الفشل .
- [٥] مبالغته فى طلب الكمال الشخصي ، أو ما يسمى بنشادات الكمال المطلق ليس من السهل بلوغها، وبالتالي تتكرر خبرات الفشل التي تهيئ لتعلم سلوك العجز المتعلم .
- [٦] تهويله للسلبيات وتهوينه للإيجابيات، وانتقائه السلبى للأحداث .
- [٧] توجهاته فى التعلم تتركز فى جلب المكافآت الخارجية والتفوق على الآخرين

[٨] ينسحب بسرعة عند مواجهة الصعوبات، ويميل للكسل، وينزع إلى عدم المبادرة السلوكية في الموقف .

[٩] يؤمن بأن أى نجاح يصيبه يأتي من عوامل لا دخل له فيه .

[١٠] عندما يفشل فى أحد الأمور يدرك أنه سيفشل فى الأمور المقبلة أو الأمور المستعرة عبر مواقف حياته .

ومن دلائل تأكيد ذلك ما ذكره بيك (Beck , 1976) فى أن مدعمات العجز هى التعميم الزائد للفشل، واعتبار الفرد نفسه مسئولاً عن جميع النتائج السلبية التى تحدث له، حتى أنه يرى لوم الذات الزائد يمثل تدعيماً إيجابياً عندما يؤمن الفرد بعدم قدرته على التحكم فى النتائج، وهذا يتفق مع ما أكدته بيك حول الأعراض المعرفية التى تميز ذوى العجز المتعلم بأنها تحتوى على أنماط فكرية ينظرون بها إلى ذاتهم والمواقف التى يواجهونها وإمكانياتهم فى المستقبل بطريقة سلبية، فهم يتوقعون الفشل والهزيمة فى تفاعلهم مع البيئة عندما توكل إليهم أعمال جديدة، وقد يؤدي بهم الأمر إلى تشويه الحقائق كي تسير استنتاجاتهم السلبية عندما تتزايد أعراض العجز المتعلم المعرفية، وقد يشعرون بعدم جدوى تصرفاتهم تجاه نتائج الأحداث التى سيواجهونها .

ومع ما أشار إليه سيلجمان فى أبحاثه منذ سبعينيات القرن الماضى فى أن الفرد الذى يعتقد فى ذاتية عجزه هو فرد مستهدف معرفياً أو يتمتع بأفكار لاعقلانية تقوده إلى الاعتقاد فى العجز الذاتى، وبالتالي إمكانية العجز الشمولى أى العجز عبر المواقف، وإمكانية العجز عبر الأزمنة، أى العجز الذى يمكن التنبؤ من مجرد إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم فى الأحداث الجارية .

ومن ثم فإن أساليب عزو العجز المتعلم - أساسا - تأتي في جزء كبير منها من اعتقادات لاعقلانية محرفة توحى للفرد باكتسابه العجز وإمكانية تعميمه عبر مواقف حياته وإمكانية التنبؤ به مستقبلاً .

وفي هذا الخصوص تؤكد دراسات سيلجمان (Seligman , 1975 & 1984 وهاملتون وأبرامسون , Hamilton & Abramson , 1983) ارتباط العجز المتعلم بالسلوك المعرفي اللومى، وميزت هذه الدراسات بين نوعين من اللوم الموجه نحو الذات هي : لوم قد يوجهه الفرد نحو سلوكه (Behavioral Blame) وآخر قد يوجهه الفرد نحو شخصيته ككل (Character Logical Blame) وتعد الشخصية كسبب مدرك عن الأحداث عاملاً أكثر ثباتاً من السلوك ويسمىها سيلجمان بالشخصنة Personalization أي عزو الفشل إلى كل ما هو شخصي مثل " أنا غير ذكى " وأن هذا العزو يسبب نقص تقدير الذات والاكتئاب، فالتلميذ الذي يعتقد أن الفشل في القراءة يرتبط بنقص القدرة (شرط دائم) تجعله يدرك فشله في مواقف شبيهة في المستقبل، وبالتالي من غير المحتمل أن يعتقد في استراتيجية الجهد المبذول لتغيير توقعاته المتشائمة، بالمقارنة بمن يرى الفشل في القراءة كنقص في الجهد (شرط ممكن تغييره وغير ثابت) وبالتالي يرى إمكانية تغيير سلوكه .

ويتفق وينر (Weiner , 1986) مع سيلجمان في أن العجز يأتي نتيجة إدراك عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة ، وبالتالي توقع عدم الاقتران الذي يكون على هيئة أعراض دافعية ومعرفية وسلوكية، وصنف وينر العزو السببي تحت ثلاثة أبعاد ترتبط بالعجز المتعلم

وفي هذا الخصوص تؤكد دراسات عديدة على ارتباط بعدى العزو إلى العوامل الممكن التحكم فيها، وغير الممكن التحكم فيها بدافعية

الإنجاز، لأن عزو النجاح في مهمة سابقة إلى أحد الأسباب الممكن التحكم فيها كالقدرة يزيد من التوقع الإيجابي، وبالتالي ينمى الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالحالة المزاجية، والحظ الطيب، والمساعدة الخارجية. أما عزو الفشل في مهمة سابقة إلى أسباب ثابتة كالقدرة، والجهد النمطي Typical Effort، والتحيز السلبي للمعلم يزيد من التوقع السلبي، وبالتالي يؤدي إلى نقص الدافعية لأداء مهام مشابهة بدرجة أكثر من عزوه إلى أسباب غير ثابتة كالجهد وسوء الحظ، حيث إن توقع الفرد النجاح في أداء المهام يجعل لديه درجة أكبر من الدافعية مقارنة بالمهام التي يتوقع فيها الفشل، بالإضافة إلى أنها تحدد أيضا إدراكات الأفراد بشأن قدرتهم على التحكم في مهام الإنجاز، ومستوى الدافعية لأدائها، فالطلبة يختارون المهام التي يعتقدون أنهم يستطيعون إنجازها، ويتوقعون الفشل في أدائها .

ويذكر ابرامسون وآخرون (Abramson et al ,1978) أنه مع التأكيد على تحليل وينر - إلا أن هناك حاجة لمزيد من التحليلات لتحديد العزو الذي يعطيه الفرد عندما يجد نفسه عاجزاً، ويقترحون بعداً إضافياً يميز عزو الأفراد وهو بعد (الشمولية - المحدودية) فالعامل الشامل يعنى أن العجز سوف يظهر عبر المواقف، بينما العامل المحدود يعنى أن العجز سوف يظهر فقط في الموقف الذى سبب العجز، على سبيل المثال يمكن تفسير الفشل في امتحان الرياضيات: في ضوء مايلي :

[١] نقص القدرة .

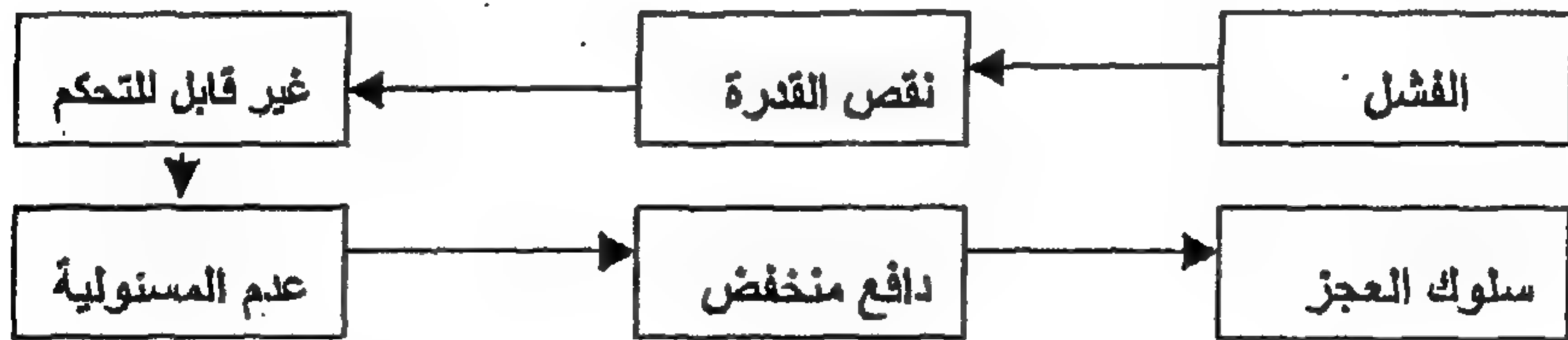
[٢] نقص الكفاءة في الرياضيات .

[٣] أنا غير محظوظ أو كان يوم جمعة أو (١٣) في الشهر .

- [٤] معلم الرياضيات غير ممتع .
- [٥] معلم الرياضيات امتحاناته صعبة .
- [٦] الشعور بالمرض يوم الامتحان .
- [٧] معلم الرياضيات يقصد إعطائي امتحان صعب في الرياضيات .
- [٨] أنا لم أذاكر بجد لضيق وقتي .
- [٩] درجات معلم الرياضيات عشوائية لا ترتبط بالجهد أو قدرة التلميذ.
- وجد سيلجمان أن هذه التفسيرات يمكن تجميعها في ثلاثة أبعاد هي (الذاتية ، والثبات والشمولية) ووجد علاقة أسلوب التفسير المتشائم بأعراض الاكتئاب ولا سيما الأعراض المعرفية التي يعتقها الفرد عن ذاته وعالمه ومستقبله، فمثلا عبارة " أنا غبي تصنف على أنها بعدا ذاتيا وشموليا وثابتا ، وأن هذه الاستجابات تنمى إحساس خيبة الأمل ، وعلى الجانب الآخر نجد أن المتفائل الذي يلوم شخص آخر مثل عبارة " أن معلم الرياضيات يقصد إعطائي مشكلات صعبة الحل " فهذه العبارة تصنف على أنها خارجية ومحدودة ووقتيّة . وعلى العكس نجد أن الحدث الجيد مثل حصول الفرد على درجة عالية في الامتحان، نجد أن المشوه معرفيا يستخدم أساليب عزو توحى له بالعجز مثل " أنا كنت محظوظ في هذا اليوم لذلك حصلت على درجة عالية " وبالتالي تخضع Discounting قيمة الذكاء أو تتخفف قيمة القدرة في تحقيق النتيجة، كما نجد أن المتسم بالعجز يستخدم بكثرة عبارات تدل على العجز مثل أنا غبي، تنقصني القدرة على التحكم، الحظ هو المتسيد في ظروف حياتي ونجاحي الأكاديمي .

فإنقص الدافعية تأتي عندما يعزو التلاميذ فشلهم إلى أسباب غير قابلة للتحكم، وهؤلاء التلاميذ يستجيبون للفشل عن طريق تركيزهم الأكبر على عدم كفاءتهم، وتضعف اتجاهاتهم نحو العمل والأداء المدرسي حالياً ومستقبلاً (Ames, 1992) فاللامبالاة Apathy سلوك منطقي للفشل إذا اعتقد التلاميذ بأن أسباب الفشل ثابتة وغير قابلة للتغيير وبعيدة عن تحكمهم وهم أقل بحثاً عن المساعدة ولا يعتقدون في أي شيء، وأن أي فرد لا يستطيع مساعدتهم :

وقد اتضح ميدانياً ارتباط عزو النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك الموجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز، وارتباط عزو النجاح إلى عوامل خارجية غير خاضعة لإرادة الفرد، بالدافعية المنخفضة للإنجاز، ذلك لأنه في ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام في مقابل التجنب، والإيجابية مقابل السلبية، والمثابرة مقابل الانسحاب، والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة، وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح (Dweck 2000 فعند عزو الفشل إلى نقص القدرة - سبب غير ممكن التحكم فيه- تكون النتيجة:



وبهذا العزو تتعرض التلاميذ لسوء أسلوب العزو Risk Attribution style وهم بذلك لا يواجهون الفشل لإدراكهم أن الفشل يأتي من سمات ذاتية، وثابتة، وشاملة، والنجاح يأتي من سمات خارجية ومحدودة وغير ثابتة، ويؤدي سوء العزو إلى التساؤم وعدم القدرة على

البتحكم، بسبب أن لوم الفشل للذات يضعف توقع عدم القدرة على النجاح في المرات المقبلة - ونتيجة لذلك يستجيبون للفشل بطرق غير سوية مثل تقليص الجهد - ويؤدي هذا التوقع إلى الوقوع في النبوءة المحققة لذاتها، أي التنبؤ بالعجز طبقاً لتوقعات التلميذ عن ذاته . وبالتالي فإن هذا التوقع يؤدي إلى فشل أكبر، وبهذه الطريقة يحدث العجز وهو النقطة التي يعتقد عندها التلميذ أن قدراته وجهوده ليس لها جدوى في إحراز النتائج . وعند عزو الفشل إلى نقص في الجهد - سبب ممكن التحكم فيه - تكون النتيجة:

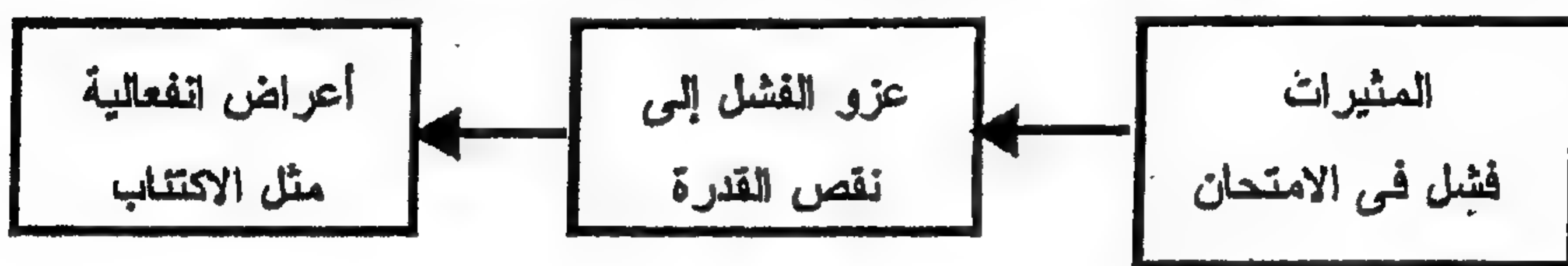
وفي هذه الحالة يدرك التلاميذ أن الجهد أو المعلومات غير الكافية تعد أسباباً قابله للتحكم - وبالتالي يركزون على استراتيجيات نجاحهم في المرات المقبلة والتكيف والتوجه نحو التحكم ويؤدي ذلك إلى الإنجاز والتحدي والفخر والإحساس بتقرير المصير والإرادة (Weiner,1994).

برامج إعادة العزو

تقوم برامج إعادة العزو على أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه، فإن العجز يصاحب الفرد، أي أن الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل، كما أن الفشل الناتج عن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح. بينما الفشل الناتج عن عوامل يمكن التحكم فيها قد يصاحبه أمل في المستقبل إذا استطعنا تغيير الواقع .

وتهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل . واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعية الإنجاز والعجز المتعلم وفاعلية الذات . وتقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد وأدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي

لهذا الفشل، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه ويؤدي إلى تضائل أمله في النجاح فيما بعد، ذلك لأن القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلميذ عليه، ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات، وقد يدفعه هذا إلى عدم الرغبة في مواصلة تعلمه كونه معتقداً في عجزه، وللتغلب على ذلك تحاول برامج تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل، حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن تعديلها أو التحكم فيها



مدخل إعادة العزو السببي لبروفى

يؤكد بروفى (Brophy 1998) على مساعدة التلاميذ في أن يستعيدوا الثقة في قدراتهم الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل، وبذل الجهد عندما يواجهون خبرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي تركز على إعادة التدريب المعرفي Cognition Retraining في ضوء ثلاثة اتجاهات رئيسية هي

١- إعادة العزو المدرب Attribution Retraining : وتتضمن هذه

الاستراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الاستراتيجية غير المناسبة. ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة، ونمذجة اجتماعية وتغذية مرتدة تدريبهم على:

- تركيز انتباههم على المهمة التي في أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل

• التعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو تحليل المشكلة والتفكير العلمي .

• عزو الفشل إلى الجهد، أو نقص المعلومات، أو استخدام إستراتيجية غير مناسب.

وفى مرحلة إعادة العزو يجب أن يقول المعلمون أو يكتبون لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا :

- يبدو أنك تعرف المهام الرياضية بشكل جيد .
- يبدو أنك تحاول بجد فى مهام مادة الرياضيات .
- يبدو أنك ماهر فى ربط معطيات المسألة الرياضية .
- يبدو أنك بذلت جهداً كبيراً فى مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية

٢- التدريب على الفاعلية **Efficacy Training** وتتضمن تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة، وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتعليمات والتغذية المرتدة عن امتلاكهم القدرة على التأثير فى الأمور. وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتيجة التي يحصلون عليها.

وعند التدريب على الفاعلية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا :

- تستطيع أن تكون جيداً فى الرياضيات
- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات فى الرياضيات
- تستطيع أن تحاول بجد فى حل مسائل الرياضيات

٣- التدريب على الاستراتيجية Strategy Training فى هذا التدريب يدرّب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات Self - Talk عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم النجاح فى المهام التي يؤدونها. ويعد التدريب على الاستراتيجية جزء هام من تعليم المهارات المعرفية الفعالة . حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكانياتهم التأثير فى النتائج، وأنهم بالفعل يمتلكون إستراتيجيات حل المشكلات .

وفى مرحلة التدريب على الاستراتيجية يجب أن يقول المعلمون او يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات :

- أنا فخور بأدائك فى مادة الرياضيات
- أنا مسرور بتقدمك فى مادة الرياضيات
- أدائك ممتاز فى الرياضيات
- أسلوبك فى حل مسائل الرياضيات يبدو أنه يعتمد على وعيك بخطوات الحل

فطبقاً لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد الذين يرون أن أسباب نجاحهم فى قدرتهم الشخصية، وأن أسباب فشلهم فى عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز عن التحكم، لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها. وأن الأفراد الذين يصفون عجز قدراتهم، يرون أن نجاحهم يعود إلى عوامل طارئة لا دخل لهم فيها، يؤدي ذلك إلى ظهور إنجازات منخفضة، وإقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات وبأسا واستسلاماً سريعاً عند مواجهة صعوبات قليلة، ويرون النجاح على أنه صعب المنال

(Henson & Eller, 1999) فالفرد مخلوق عقلائي، بتصرف حسب تفسيره للعالم، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم " العجز " حدثت لأسباب عامة، فإن هذه الأسباب - منطقيا - سوف تحدث في مواقف وأزمنة أخرى، ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة، ويتعمم الشعور بالعجز، أما إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنها سوف تحدث ثانية، ويكون العجز بذلك محدودا .

وفي دراسة لتروبي (Trope, 1986) أمكن من خلالها تحديد عدد من التلاميذ الذين ينسبون الفشل إلى نقص القدرة وكانوا جميعهم ممن أنخفض أداؤهم في مادة الحساب، وقد وزع هؤلاء التلاميذ عشوائياً إلى مجموعتين، الأولى : أعطى أفرادها مسائل سهلة تؤدي إلى تعرض التلاميذ لخبرات تتراوح بين النجاح والفشل وذلك بقصد إعادة تدريبهم على العزو، فكانوا حين يفشلون يعزو القائم بالتجربة ذلك الفشل إلى نقص الجهد، وبعد انتهاء التدريب لم تظهر المجموعة الأولى أي تحسن بعد أن واجهت الفشل مرة أخرى. بل زاد شعورهم بالعجز، وأظهر أفراد المجموعة الثانية تحسناً ملحوظاً ولم ينقص أداؤهم بعد الفشل، وأظهر معظمهم تحسناً في الأداء بعد الفشل، وكانوا ينزعون إلى عزو الفشل إلى نقص الجهد، وبالتالي تتضح أهمية إمكانية إكساب التلاميذ التحكم الشخصي أو الضبط الذاتي اعتماداً على الجهد، فضلاً عن إمكانية تعديل التفسيرات السببية لدى التلاميذ عن طريق توضيح أهمية الجهد وتنظيم المهام وأساليب التعلم بحيث تتناسب قدرات التلاميذ، وهنا يؤثر التغذية المرتدة Feedback تأثيراً موجباً على إكساب التلاميذ التفسير السببي القائم على أهمية الجهد (فتحي الزيات، ١٩٩٦)

- فعندما ترى التلاميذ في أنفسهم القدرة ويعززون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإرادة الذات Self-Determination وتتضح هنا أهمية إكساب الأفراد عزواً سببياً سوية في ضوء استراتيجيات عديدة منها :
- تعميم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمة الجهد، وأن سبب الفشل نقص الجهد، وأن سبب النجاح هو بذل المزيد من الجهد .
 - الإقلال من دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين في التعلم، ولا يمكن للفرد أن يحقق نجاحاً اعتماداً على الحظ أو الصدفة.
 - تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من العوامل غير القابلة للتحكم إلى العوامل القابلة للتحكم، ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنها داخل الفرد، ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنها متغيرة، مثل إعلاء شأن قيمة الجهد والمثابرة، والاستراتيجية المستخدمة.
 - أخذ ميول واتجاهات الأطفال الخاصة، ومواهبهم الفردية بعين الاعتبار، والعمل على تنشيطها وتوجيهها واحترام شخصية الأطفال، فلا يهانوا، ولا يرهقوا، ولا يعاملونه بخشونة، ولا يجبرون على أعمال لا داعي لها وليس في إمكانهم تأديتها، ومخاطبة عقولهم ونكائهم وخلقهم، ودفعهم إلى العمل بملء إرادتهم. وبديهي لا يعني ذلك ترك حبل الأطفال على غاربه، وإعفائهم من كل نظام وانضباط .
 - إمداد الأطفال بخبرات وفرص مبكرة وناجحة في حياتهم، من خلال تركيز انتباه المعلم على مستوى صعوبة المهمة المطلوبة، ووجوبية مناقشة التلاميذ في المهام السهلة والمهام الصعبة، حيث تعد بعض

المفاهيم سهلة لبعض التلاميذ، والبعض الآخر صعبة . وهنا تساعد مناقشة المعلم على الوعي بأن بعض التلاميذ يجد بعض المهام صعبة، وإمدادهم باستراتيجيات التعامل مع المهام الصعبة واعطائهم احساساً بالتحكم من فرص التعبير عن شعورهم في هذه المهام .

- تعليم وتدريب التلاميذ على التسامح مع إخفاقاتهم .
- إعطاء التلاميذ تغذية مرتدة على كل من أدائاتهم الصحيحة وغير الصحيحة، واقتراح استراتيجيات لهم للتحسين والتطوير .
- اعتماد الأخطاء أشياء طبيعية في التعلم، وتحتاج هذه الأخطاء إلى تلاميذ لتصحيحها

- يجب أن يكون المعلمون حذرون من أعراض العجز المتعلم مثل عدم الرغبة في محاولة أداء المهام التعليمية، نعت التلاميذ بالحمقى والبلهاء، التدريب على المماثلة وتأجيل الأعمال التعليمية . وكذا أهمية ربط التعلم السابق بالمفاهيم الحالية للتعلم

وفى هذا الشأن قدمت دويك (Dweck , 1986) أربع مراحل لوقاية الأطفال من العجز المتعلم هي :

[١] تحديد الهدف : ويتعلق بتعريف الأطفال للهدف، وأن يعكس النجاح القدرة على تحقيق الهدف . ويعكس الفشل عدم القدرة على تحقيق الهدف

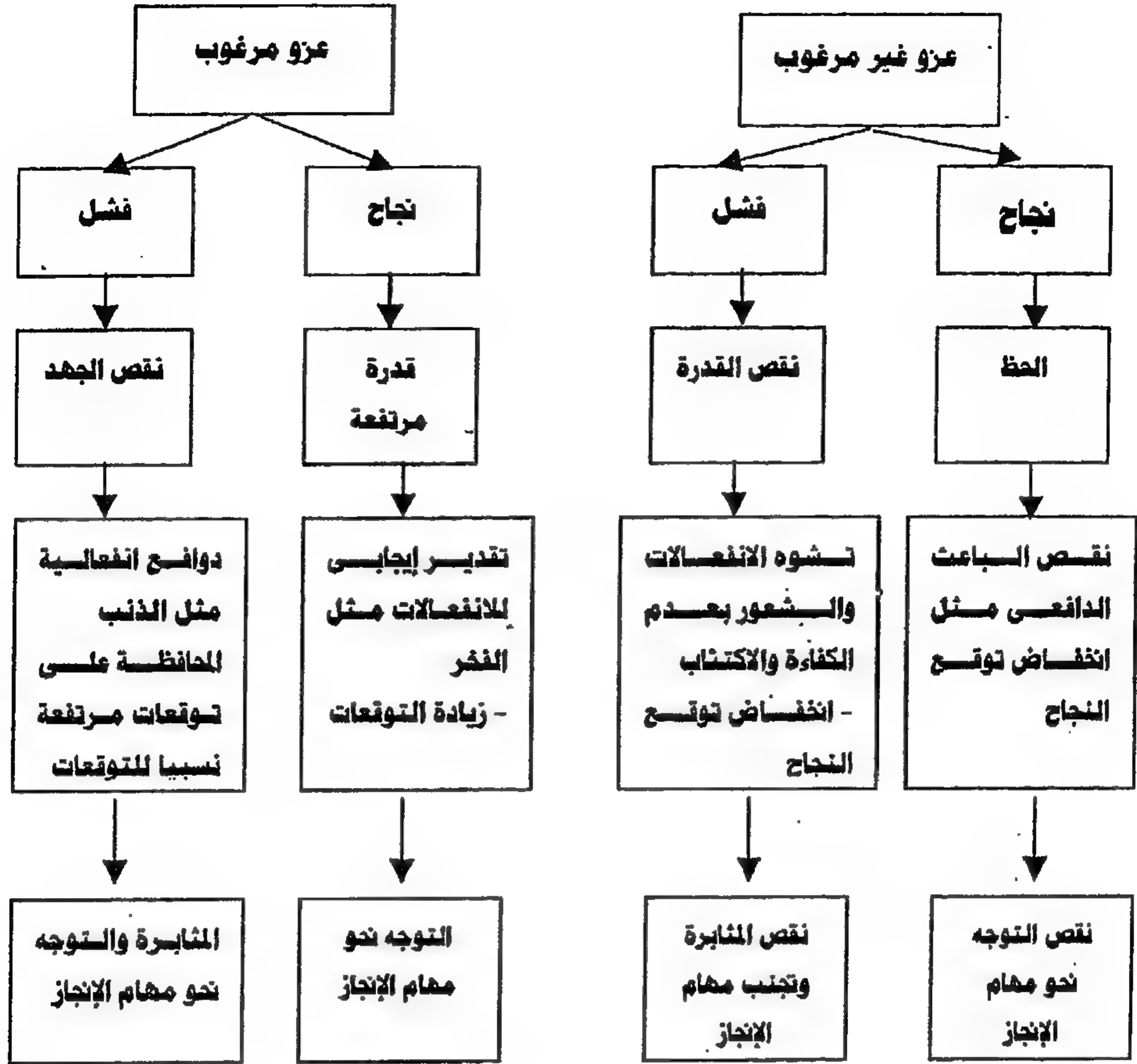
[٢] التوقع : فالأطفال ذو التوقعات السلبية يتجنبون السلوك، أما ذوو التوقعات الإيجابية فيتجهون نحو سلوك النجاح والإنجاز، ومن ثم زيادة فرص النجاح.

[٣] اقتران السلوك بالنتائج : أى ما إذا كان جهد الطفل يرتبط بتحقيق النتائج أم لا

[٤] العزو: وتشير إلى السبب الذى يفسر به التلميذ النتائج التى تحدث، فقد يعزو التلميذ النجاح أو الفشل إلى الخصال الإيجابية فى الشخصية، أو إلى بعض المظاهر السلوكية فى الموقف أو إلى الحظ.

وتؤكد دويك (Dweck, 2000) أن التخصيص ضد العجز المتعلم يكمن فى مكافأة الجهد المبذول بدلاً من مكافأة القدرة أو الذكاء، فعندما يكافأ المعلمون الجهد والاستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو التعلم، وإدراك أهمية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها، وعدم السلبية فى المواقف المحبطة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الإيجابية التى تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم .

فأنماط العزو التى تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ - هى أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمام الإنجاز - قد تؤدي إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية (Diener & Dweck, 1978)، ومن ناحية أخرى فإن عزو الفشل إلى الجهد أو الاستراتيجية غير الملائمة - تعد أنماطاً سوية يمكن التحكم فيها وتغييرها - وتؤدي إلى زيادة الجهد والنظر إلى تعديل أو تغيير الاستراتيجية، ومن ثم التعامل مع معطيات الموقف والخروج منه بنتيجة إيجابية (Diener & Dweck, 1980) وتلخيصاً لما سبق يلخص التتابع التالى العزو السببي المرغوب وغير المرغوب وعلاقته بتحقيق الإنجاز وإدراك كفاءة التحكم .



فبناء المفهوم الإيجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث
ليجعل نفسه ذا كفاءة (وبلغة علماء العجز أكثر قدرة واعتقاداً أن ذاته لها
الغلبة والسيطرة على المهام) حيث تقوم الكفاءة هنا أو إدراك التحكم، أو
إدراك الاقتران بين الجهد والنتيجة بتنشيط جهد الفرد الذاتي، وشحن
طاقاته وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات، وبالتالي مواجهة ما
يعترض تحقيق أهدافه وبرامجه. وتعد رؤية الفرد لذاته من دعائم الصحة
النفسية، فالفرد الذي يعرف إمكانياته جيداً دون إفراط أو تفريط، يستطيع
أن يحسن تحديد أهدافه، واختيار السبل للوصول إليها، ويكون راضى
عن ذاته بعد الوصول إليها .

فالإنسان عندما ينظر إلى العجز باعتباره فشلاً في مهمته وأنه ضعيف (يمتلك مقومات العجز) يؤدي ذلك إلى تهديداً مؤلماً يفقد الفرد احترامه لذاته ويضيع مكانته. أما إذا نشأ العجز من مجرد اتباعه لاستراتيجية غير فعالة، فإنه لا يحتمل أن تثير قلقاً، لأن الإنسان لا يعتبر ذلك مهدداً لسمعته أو صورته أمام نفسه، وبالتالي يجب تنمية مبدأ المسؤولية الذاتية عن النجاح وال فشل .

كما تؤكد النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم لكل من أندروس وديبوس (Andrews & Debus , 1978) وميلر ونورمان (Miller & Norman , 1981) وفويس (Voyce , 1996) وشان (Chan , 1996) ودويك (Dweck , 1986) وبيري (Perry , 1999) ، أن التحصين ضد العجز المتعلم يرتبط بما يلي :

[١] عزو نجاح التلاميذ إلى القدرة المرتفعة وعوامل قابلة للتحكم مثل الجهد، فمثلاً يقول المدرب للاعبين أنتم مهرة في هذه اللعبة، وتستطيعون الفوز، بشرط بذل المزيد من الجهد والمثابرة أثناء الإعداد والمباراة والانتظام في التدريب والعمل بروح الفريق .

[٢] عزو نجاح التلاميذ إلى الجهد خاصةً عندما يبذلون جهداً مرتفعاً . فمثلاً عند تكليف التلاميذ بمهمة ما وينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتصعيب المهام اللاحقة تدريجياً وينمي لديهم روح التحدي والمثابرة.

[٣] عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم بأن هذا الفشل ليس نهاية العالم، وأخبرهم بعبارات تنمي توجهاتهم للتحكم وأن الفشل خطوة حقيقية في طريق النجاح، وأنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعاً إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها

وتعديلها أو تغييرها، مثل بذل الجهد أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة، على سبيل المثال فريق لكرة القدم ربما يخفق بسبب عدم استخدام أساليب فعالة وعدم بذل الجهد والإعداد غير المناسب، فهذه كلها عوامل سهلة التغيير ومن اليسير التحكم فيها .

[٤] عندما يفشل التلاميذ - بالرغم من الجهد الواضح لهم - نعلمهم عزو فشلهم إلى نقص في الاستراتيجيات، ونساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات، ونشجعهم على المحاولات المتعددة، والتخلي عن الاستراتيجيات غير المفيدة .

[٥] اقتناع التلميذ بذاته وجهوده وأن جهوده أساس نجاحه، واقتناعه فيما يمتلكه من قدرات، وما يتمتع به من سمات شخصية إيجابية .

[٦] اقتناع التلميذ أن ذاته وقدراته وجهوده ذات أثر فعال في المواقف المستعرضة عبر حياته، وأن نجاحه في أحد المواقف يتيح له النجاح في المواقف الأخرى والشعور بالكفاءة، واستخدام طرق فعالة لحل المشكلات، فالذين يعتبرون أنفسهم مسئولين عن إنجازهم، ويعتبرون النجاح أو الفشل محصلة إمكانياتهم وقدراتهم ويملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم، ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتطلب المنافسة والإنجاز، ويتميزون بالثابرة والكفاح، ويقاومون الضغط الخارجي، ويتعلمون القدرة على التحكم. ويعملونها عبر مواقف حياتهم. فالفرد الذي يعتقد في ذاته، ويعتبر نفسه مسئولا عن نتائج أفعاله خيراً كان أم شراً، يكون لديه القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على نفسه في تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيقها، وله نظرة متفائلة نحو الحياة والإقدام عليها، ولديه اتجاه نحو التفوق، ويتأثر من أجل هذا التفوق، ويستطيع تقدير الواقع بشكل مناسب .

فتدريب الفرد على القدرة على التحكم، والتغلب على الموقف الضاغط يجعله يميل إلى مقاومته، وينخفض شعوره بالضغط النفسية، أما إذا شعر بالعجز وعدم القدرة على التغلب على الموقف الضاغط، فإنه لا يقاومه جيداً ويزداد شعوره بالضغط، فقدرة الفرد على تحمل الضغط تعتمد على التقدير الذهني والتفسير المعرفي Cognitive Appraisal لهذا الموقف.

فعند مرور التلميذ بأحداث يدرك التحكم فيها، فإن ذلك يوجد توقعاً يسهل Facilitate التعلم اللاحق، ويعظم اعتقاد الفرد بأن أى نتيجة رهن لجهوده وبالتالي فإن هناك شروطاً خاصة يجب تضمينها فى البرامج التربوية لتحويل التلميذ من حالة العجز إلى حالة التحكم المدرك، منها التدريب المسبق على الهرب من الصدمات (تربويًا تعنى كيفية مواجهة الصعوبات)، تعلم الكائن الحى مفهوم الأمل والتحكم، وتدريب المفحوص على الاستمرار فى الاستجابة النشطة أثناء الصعوبات، والتنوع فى الاستجابات التى يصدرها، تدريب الكائن الحى على استمرار فكرة التحكم الذاتى والتعزيز الداخلى (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢) وأجريت عديد الدراسات عن أثر إعادة تدريب العزو لخبرات النجاح والفشل فى ضوء نظرية وينر للعزو السببي وأثبتت فاعلية الطرق المختلفة Andrews (Debus, 1978 ; Anderson, 1983).

فالطفل الناجح يدرك أنه يملك خبرة التحكم فى الفشل، ويعزو أدائه لعوامل قابلة للتحكم وتخضع لسيطرته كالجهد والوعى بالإستراتيجية المستخدمة يختلف عن الطفل الذى لديه معلومات غير ناضجة حول العمليات المعرفية من تفكير وذاكرة، ومعتقدات مختلة حول أسباب النجاح والفشل، حيث يكون أقل مثابرة عند مواجهة المهام الأكاديمية المثيرة

للتحدى مما يؤثر على الجهد الذي يبذله الطفل في مهمة ما، بالإضافة إلى نوعية الاستجابات واستمرارها، مما يعطى أهمية كبيرة لمعتقدات الأطفال حول الاستراتيجيات واعتقادهم في إمكانية اكتسابها خلال التدريب .

وبالتالي يرتبط التحصين ضد العجز باعتقاد التلميذ بأنه يستطيع تنظيم ذاته في مواجهة الفشل في ضوء تمثيله Representation لهذا الفشل وتقييمه له، وتدريبه على سعة الحيلة المتعلمة Learned Resourcefulness وهي قدرة متعلمة للتعامل بفاعلية واقتدار عند أداء المهمة، وتتعلق هذه الحيلة المتعلمة بالمظاهر التالية :

- استخدام التلميذ للجمال الذاتية الإيجابية للتحكم في الاستجابات الانفعالية
- مدى تطبيق التلميذ لإستراتيجيات حل المشكلات .
- قدرته على تأجيل إشبعاته الحالية . وفاعلية الذات المدركة لديه .

وأشارت الدراسات إلى ارتباط سعة الحيلة المتعلمة بالقدرة على تحمل الصعوبات، ومواجهة الفشل، واستخدام الجمال الذاتية التي تعظم من القدرة على التحكم في الأمور، واستخدام أنسب استراتيجيات حل المشكلات، وطرق التحكم الذاتي Self-Control، وخفض مشاعر الاغتراب، واستهداف Vulnerable أقل لتعلم العجز، والقدرة الجيدة على مواجهة مرض دوار البحر، والتنبؤ بعلاج الاكتئاب في حالة استخدام جلسات إعادة البناء المعرفي (Edwards, 1989) .

علاقة أسلوب العزو بالوعى بالعمليات المعرفية للتعلم

تعتبر نظرية العزو أسلوبا معرفيا لفهم السلوك حيث يرى Heider أن العزو جزء من إدراك الأفراد ومعرفتهم بالبيئة . فعندما يدرك الشخص بيئته فسوف يستطيع عزو أسباب الحدث، ومن ثم يعد الإدراك

والمعرفة من مكونات عملية العزو، وتتعامل نظرية العزو بالأسئلة المتعلقة بإدراك الذات من حيث نظرة الشخص ومعرفته واتجاهاته الخاصة، وأحكام الشخص على قدرته ومشاعره وما ينجذب إليه، وتتعلق النظرية أيضا بمجال أكثر عمومية يمكن تسميته بالنظرية النفسية للمعرفة Psychological Epistemology وتتصل هذه المعرفة بالعمليات التي يعرف بها الشخص عالمه، وبشكل أخص يعرف ما يعرفه Know what he Knows أي يكون لديه شعور بصدق معتقداته وأحكامه .

ويذكر سيلجمان (2000 , Seligman) أن هناك ثلاثة أبعاد يعزو على أساسها الأفراد نتائج الأحداث السارة وغير السارة هي :

١- ذاتية العزو: أي أن السبب قد يرجع إلى عوامل داخلية أو إلى عوامل خارجية .

٢- ثبات العزو: أي أن السبب قد يستمر ويتكرر في المستقبل .

٣- شمول العزو: أي أن السبب يؤثر على العديد من مجالات الحياة الأخرى .

وهنا يكون الوعي بالعمليات المعرفية والعزو السببي للنجاح والفشل في علاقة تأثير وتأثر، فمعتقدات الفرد الجيدة والتي تقوم بوظيفتها (مثل أن المجهود الذي سأبذله سيغير من الأمر شيئاً) تساعد في اكتساب الوعي بالعمليات المعرفية، وأداء فعال للذاكرة وتنظيمها والوعي بأدائها مما يطلق عليه ما وراء الذاكرة، وهي إحدى متغيرات الوعي بالعمليات المعرفية، وبذلك يدور مفهوم ما وراء الذاكرة حول معرفة الفرد وإدراكه لذاكرته، وإلى أي شيء يتصل بعملية تخزين المعلومات واسترجاعها، وهي من ضمن مكونات مهارات ما وراء المعرفة . كما أن معتقدات

العزوة غير الجيدة والتي لا تقوم بوظيفتها (مثل مهما بنلت قلن يجدي ذلك أبداً) تؤدي إلى اختلال الوعي بالعمليات المعرفية، والفشل في اكتساب وتعلم مهارات التحكم، مما يدعم من المعتقدات المختلة وظيفياً، والمعارف المشوهة حول الذات، واختلال ثقة الطلبة في تقدير استعدادهم وقدراتهم لاسترجاع المعلومات أثناء تأدية الامتحانات،

ومن ناحية أخرى يساهم الوعي بالعمليات المعرفية لدى الطلبة في التنبؤ بدقة أداء الذاكرة، والذي ينعكس أثره على تحسن مستواهم الأكاديمي، وتشتمل على معتقدات الفرد المرتبطة بفاعلية الذات Self-Efficacy لذاكرته وهي تمثل أحد نواتج معرفة الفرد بقدراته الداخلية الكامنة، ومركز تحكمه تجاه ذاكرته، وإدراك مهام الذاكرة واستراتيجياتها، وتشمل أيضاً على عملية تنظيم تجهيز المعلومات والتي تشمل ضمن مكوناتها التنبؤ predicting والتي تختص بوضع تقديرات عن النتائج المتوقعة للنشاط العقلي (Bandura, 1998).

وقد يعي الفرد بالعمليات المعرفية عندما يستطع تقدير مدى قدرته على أداء مهمة ما أو حل مشكلة ما على سبيل المثال عندما يواجه الفرد موقفاً تعليمياً جديداً فإن وعيه بنقاط القوة والضعف فيما تعلمه أو بصورة أشمل ببنائه المعرفي، وتحليله لخبرات النجاح والفشل يساعد في تقرير احتمالات النجاح أو الفشل في تعلم هذه المهمة أو تلك المشكلة، وعلى هذا فإن مهارات ما وراء المعرفة تعد تقدير لمحدداتنا وإمكانياتنا المعرفية أو درجة التعقيدات المعرفية المستخدمة، أو إدراك مهمة أو مشكلة معينة، وأن التنظيم أو الضبط المعرفي والذي يمثل المكون الثاني لمفهوم ما وراء المعرفة يعنى ضبط سلوكنا المعرفي والتحكم فيه وتوجيه عمليات التفكير لدينا خلال موقف التعلم ويساعدنا على تخطيط أسلوب أو

أساليب معالجة مهام التعلم ويستثير أنشطتنا المعرفية ويراجع فهمنا أو استيعابنا لموقف التعلم، ويجعلنا نبتكر حلولاً للموقف .

وتتداخل مهارات الوعي بالعمليات المعرفية وأسلوب عزو النجاح والفشل، حيث توصل كل من ويد وآخرون (Weed et al, 1990)، وكيري وآخرون (Keri et al, 1990) إلى الدور الجوهرى الذى يقوم به العزو السببى، أو معتقدات الأفراد الأكاديمية المتعلقة بمتغيرات القدرة، والاستراتيجية، الجهد، الحظ، فى التأثير على نجاحهم أو فشلهم فى إدراك العلاقة بين الوعي بكيفية تذكر المعلومات بصورة مثلى، وإذا لم تدرك الأفراد أن النجاح فى المهمة شئ يمكنهم التحكم فيه، لا يستطيعون تطبيق المعرفة السابقة لديهم فى المهمة الحالية، وتكون النتيجة نقص دافعتهم نحو المهام الأكاديمية.

ومن ناحية أخرى يرتبط عزو النجاح والفشل مباشرة بسلوكيات الإنجاز لدى الطلبة وكذلك وعيهم بالعمليات المعرفية المستخدمة فى التعلم، لا سيما التلاميذ الذين يلاقون مشكلاتهم فى التعلم، حيث يذكر تورنر (Turner, 1998) أن التلاميذ الذين يعززون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالاً لزيادة بذلهم للجهد فى المحاولات المقبلة ويدركون أن لديهم تحكماً على أدائهم، وواعون بعملياتهم المعرفية، أما التلاميذ الذين يواجهون مشكلات فى التعلم تجعل تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفشل يستخدمون استراتيجيات معرفية سطحية، أو أن وعيهم بعمليات التعلم ينم عن أن إدراكهم للنجاح والفشل إدراك مختل (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢)، وهذا ما أكدته بورسكى (Borkowski, 1987) فى أن التلاميذ الذين يعززون النجاح إلى الجهد يعوون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالتلاميذ الذين يعززون النجاح إلى عوامل غير ممكن التحكم فيها مثل الحظ .

وأشار إليه ميكوليكي وآخرون (Mikulecky et al , 1986) في دراسة عن علاقة حالة العجز المتعلم كما تتمثل في أساليب عزو النجاح والفشل بالسلوك القرائي فوق المعرفي Metacognition Reading Behavior لدى طلبة الجامعة، حيث أشارت إلى أن الطلبة الذين يتسمون بحالة العجز المتعلم، أو أن تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح والفشل تفسيرات تدل على تعلم العجز وذات طبيعة تشاؤمية حصلوا على درجات منخفضة في السلوك القرائي فوق المعرفي (Carr et al , 1989 : 768).

وفي ضوء الهدف ذاته أجرى كيان (Qian , 1993) دراسة عن دور عزو النجاح والفشل والمعتقدات المعرفية في إطار مهارات الوعي بالعمليات المعرفية كمهارات ما وراء المعرفة لتفسير صعوبات تعلم بعض المفاهيم كمفهوم نيوتن للحركة على ٢٥٦ طالب في المرحلة الثانوية وباستخدام استبيان يقيس المعتقدات المعرفية في إطار ما وراء المعرفة ويقس أربعة أبعاد (سرعة التعلم - المعرفة البسيطة - المعرفة المطلقة، والقدرة الأساسية) واستبيان لتعليل الفشل والنجاح، وبعد أسبوعين تم تدريس قوانين الحركة لنيوتن، ثم تم قياس تحصيل الطلبة، أسفرت نتائج الدراسة عن أن أبعاد المعتقدات المعرفية تشكل أساس تفسيرات النجاح والفشل المرتبطة بتعلم العجز عند دراستهم لقوانين نيوتن للحركة، وانتهى الباحث إلى أهمية الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة وأساليب عزو النجاح والفشل عند تعلم مفاهيم معقدة كمفاهيم نيوتن للحركة .

وفي المجال نفسه توصلت دراسة شاموت Chamot , 1988 إلى أن الطلبة الجيدين Effective والطلبة غير الجيدين في تعلم اللغتين الأسبانية والروسية بمستوى المدرسة الثانوية يستخدمون استراتيجيات متشابهة في التعلم، لكن الطلبة الفعالين يستخدمون مدى أوسع من استراتيجيات الوعي بالمعرفة، لأنهم يفسرون الأحداث الإيجابية والسلبية تفسيرات عقلانية، وتتسم

فعاليّتهم الذاتيّة بالإيجابيّة مثل مراقبة الذات، وتقويم الذات، والانتباه الاختياري، وتحديد المشكلة، والتخطيط، وكذلك استخدام استراتيجيات معرفيّة مثل استخدام المصادر، وتدوين الملاحظات، والاستدلال والتلخيص، والتمثيل، والاستنتاج . . وهدفت دراسة الهندي وزملاؤه (EL- Hindi et al, 1996) إلى اختبار علاقة مهارات ما وراء المعرفة بإدراك أسباب النجاح والفشل الأكاديمي لدى ٧٨ طالب جامعي في وضع دراسي حرج At-risk ، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة وعزو النجاح لعوامل القدرة والجهد كعوامل لها السيطرة على عملية التعلم وتقع ضمن نطاق التحكم الذاتي

فالتلاميذ الذين يستخدمون مهارات ما وراء المعرفة في السياقات التربوية أكثر قدرة على التعلم، حيث يعتقدون في قدراتهم على استخدام هذه المهارات، ويعتقدون أن المهمة شاقة ويستطيعون تعلمها بكفاءة، وإذا فشلوا يدركون أن فشلهم يرجع إلى ظروف خارجة عن سيطرتهم، وينظرون إلى التمكن من المهمة على أنه غاية الذات.

ويذكر ستبيك (Stipek,1998:50) أن الوعي بالعمليات المعرفية ينمي التعلم من خلال توجيه تفكير التلاميذ ومساعدتهم على أنهم يمتلكون مقدمات التفكير ومعطياته، وطرق حل المشكلة واتخاذ القرار، ولديهم القدرة على محاولة فهم الموقف، وتجعل لدى التلاميذ قدرة على التعامل بنجاح مع المواقف الجديدة، فالمتعلم الذي تنمو لديه مهارات ما وراء المعرفة يكون :

- أكثر ثقة في أنه يستطيع التعلم " أسلوب عزو إيجابي " .
- لديه تقييم دقيق عن كيفية نجاحه في التعلم " تفسير معرفي منطقي للأحداث "

- يفكر بمنطقية حول أخطائه عندما يفشل أثناء أداء المهمة .
- يبحث بإيجابية عن أكثر الاستراتيجيات فائدة للتعلم .
- يكيف استراتيجيات تعلمه مع تكييفه النفسي إذا كان ذلك ضرورياً.
- يأخذ وقتاً ليتروى ويدرس أنماط واستراتيجيات تعلمه.
- يتوقع أن يكون تعلمه أكثر فاعلية لأنه يراقب تقدمه، ويحدد ما إذا كان يقابله أى مشكلات ويكيف تعلمه طبقاً لذلك.

فالشخص المفكر يعي تفكيره، ويستطيع تغيير سلوكه، ويستطيع تعريف الموقف المشكل، والبحث عن حلول بديلة، ويكيف بحثه عن المعلومات مع الزمن والطاقة التي يبذلها ويراقب ويتحكم ويقيم تفكيره، ويتسق تقييمه مع رؤيته لذاته ودرجة رضاه عن إمكانياته وقدراته، ويفسر الأحداث تفسيرات معرفية عقلانية تشعره بقدرته على التحكم، ومن هذا المنطلق أكد سيلجمان أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة يساعد في تشكيل التفكير العقلاني للفرد، ورؤية الأحداث نظرة متفائلة بطريقة يدرك من خلالها الفرد القدرة على التحكم، لأن تعليم كيفية التعلم ينمي عمليات التفكير الايجابية والتي يمكن تطبيقها في مواقف حل المشكلات، وتشكل لدى الفرد اعتقادات ايجابية بأن لديه مقومات ومعطيات حل المشكلات، وتجعله يتوجه إلى أن التعلم غايته إتقان المهام والأحداث، فعندما لا يستطيع الفرد من خلال استجاباته أن يحل أى موقف مشكل تقوم سلوكيات ومهارات ما وراء المعرفة بذلك، حيث تظهر عندما لا تتجح الاستجابات العادية للفرد في حل الموقف المشكل، وبالتالي تساعد مهارات ما وراء المعرفة على حل المشكلات في حياة الفرد (Dweck , 2000) .

التضمينات الإرشادية لإعادة العزو السببي

قدم بترسون بعض التضمينات الإرشادية لجلسات إعادة العزو السببي كما يلي :

[١] تغيير توقع النتائج السلبية .

[٢] تقليل المبالغة في النتائج المرغوبة بشدة .

[٣] تغيير التوقعات من عدم القدرة على التحكم إلى القدرة على التحكم

[٤] تغيير العزو غير السوي لخبرات النجاح والفشل إلى عزو سوى

ويمكن تفسير ذلك في ضوء العوامل الإجرائية التالية :

أولاً : تغيير توقع النتائج السلبية : بتغيير أو تعديل المثيرات البيئية لكي تعمل

على زيادة توقع النتائج المرغوبة و تقليل توقع النتائج غير المرغوبة

ثانياً : تقليل المبالغة في النتائج المرغوبة غير الواقعية من خلال :

[١] توفير أهداف أكثر واقعية، مثلاً فشلك في أن تكون على قمة فصولك

ليس نهاية العالم، مازال يمكنك أن تكون طالب كفاء . وأن حصولك

على الدرجة (B) أفضل من حصولك على الدرجة (A) لأنها

مُرتبطة بما بذلته من جهد، وإعادة تفسير النتائج من أجل التخفيف

من النتائج السلبية

[٢] تقليل الرغبة في النتائج الملحة بشدة من خلال :

• تحقيق نتائج بديلة متوافرة .

• إعادة تقييم الأهداف ،أو تغيير وتعديل الأهداف التي لا يمكن

تحقيقها .

ثالثاً : تغيير التوقعات من عدم القدرة على التحكم إلى القدرة على التحكم من خلال:

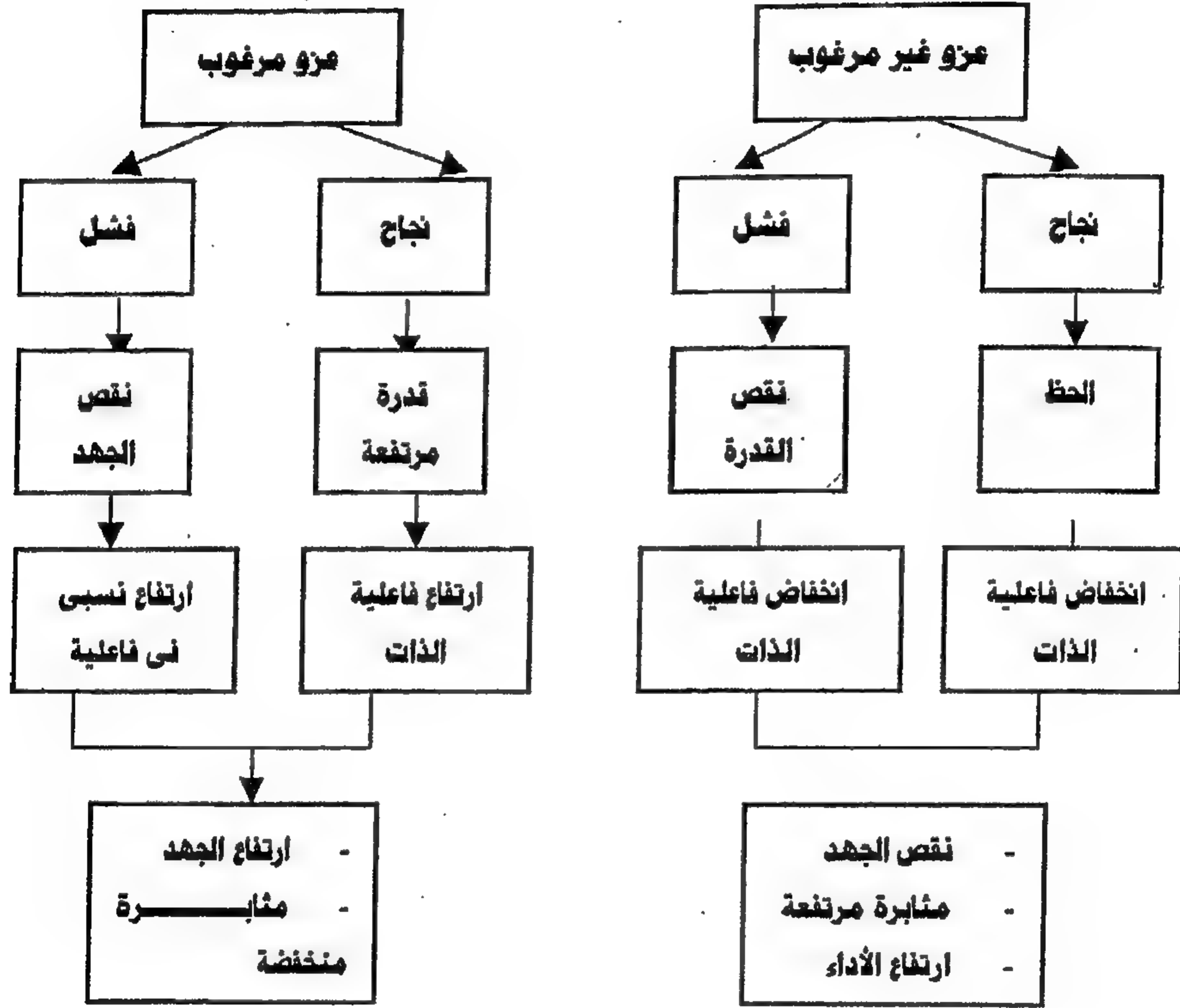
- [١] إقناع الأفراد بقبول العزو السوى.
- [٢] إقناع الفرد بالقدرة على التحكم وبالتالي ضعف التوقع بفشل الاستجابة
- [٣] تعميم العلاقة بين النتيجة على جميع المواقف التي يتعرض لها الفرد
- [٤] تغيير عزو الفشل من نقص القدرة إلى نقص الجهد .
- [٥] تبني نموذج مصغر للتدريب على نتائج ناجحة للعلاقة بين النتيجة والاستجابة : مثل التدريب على الصلابة النفسية، التدريب على أداء الدور واتخاذ القرار .

رابعاً : تعديل عزو الفشل إلى عزو خارجي وغير مستقر ومحدود، وعزو النجاح إلى عامل داخلي ومستقر وشامل : من خلال الإقناع اللفظي والتحدث مع الذات (مثلاً بدلاً من اعتقاد الفرد أنه يفشل في أى شئ يقوم به يجب أن ينظر إلى الأشياء أنها في جزء منها إن لم تكن كلها تدخل تحت نطاق سيطرته وأنه يجب أن يأخذ خطوات صغيرة لكي يصل إلى أهدافه) .

إعادة العزو السببي في ضوء نظرية باندورا

قدم باندورا (Bandura, 1977) توجه جديد للإرشاد بالعزو يعرف باسم نظرية الفاعلية الذاتية Self-Efficacy Theory ويركز هذا المفهوم على كلمة لا أستطيع I Can Not التي تؤدي إلى ضعف الهمم، بسبب أن توقع النجاح يقل عندما يعتقد الفرد (أنه لا يستطيع) كما تؤثر فاعلية الذات في أنماط التفكير، حيث أنها قد تكون معينات ذاتية أو معوقات ذاتية، وأن إدراك الأفراد للفاعلية الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالأفراد يرتفعو الفاعلية يضعون خططاً ناجحة، أما منخفضوا الفاعلية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والإخفاق المتكرر. ومن هنا فإن معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية تحدد مستوى الدافعية، وتنعكس

على إنجاز أعمالهم، واستمرار مواجهة العقبات، وكلما زادت ثقة الأفراد في فاعليتهم الذاتية زادت جهودهم وإصرارهم على تجاوز ما يقابلهم من صعوبات، أما الأفراد الذين يشكون في قدرتهم الذاتية يقللون جهودهم عندما تواجههم مشكلات، وقد يحاولون حل هذه المشكلات بطريقة خاطئة ويوضح الشكل التالي دور إعادة العزو السببي :



وأجرى شنك (Schunk, 1982 ; Schunk, 1983) دراسات عن أثر إعادة العزو لخبرات النجاح والفشل في ضوء نظرية الفاعلية الذاتية، وبرهنت هذه الدراسات فاعلية الطرق المختلفة لإعادة تدريب العزو لخبرات النجاح والفشل على الفاعلية الذاتية، والتي بدورها تحصن الأطفال من العجز المتعلم

فإعادة العزو تجعل الأطفال يعززون نجاحهم إلى القدرة وتزيد من إدراكهم لكفاءتهم الشخصية ومن ثم إنجازاتهم الأكاديمية . وتؤثر فاعلية الذات تأثيراً دالاً على تحصيل الأطفال وعدم شعورهم بالعجز . بكلمات أخرى يؤثر إعادة العزو على الإنجاز الأكاديمي من خلال تأثيره على معتقدات فاعلية الذات .

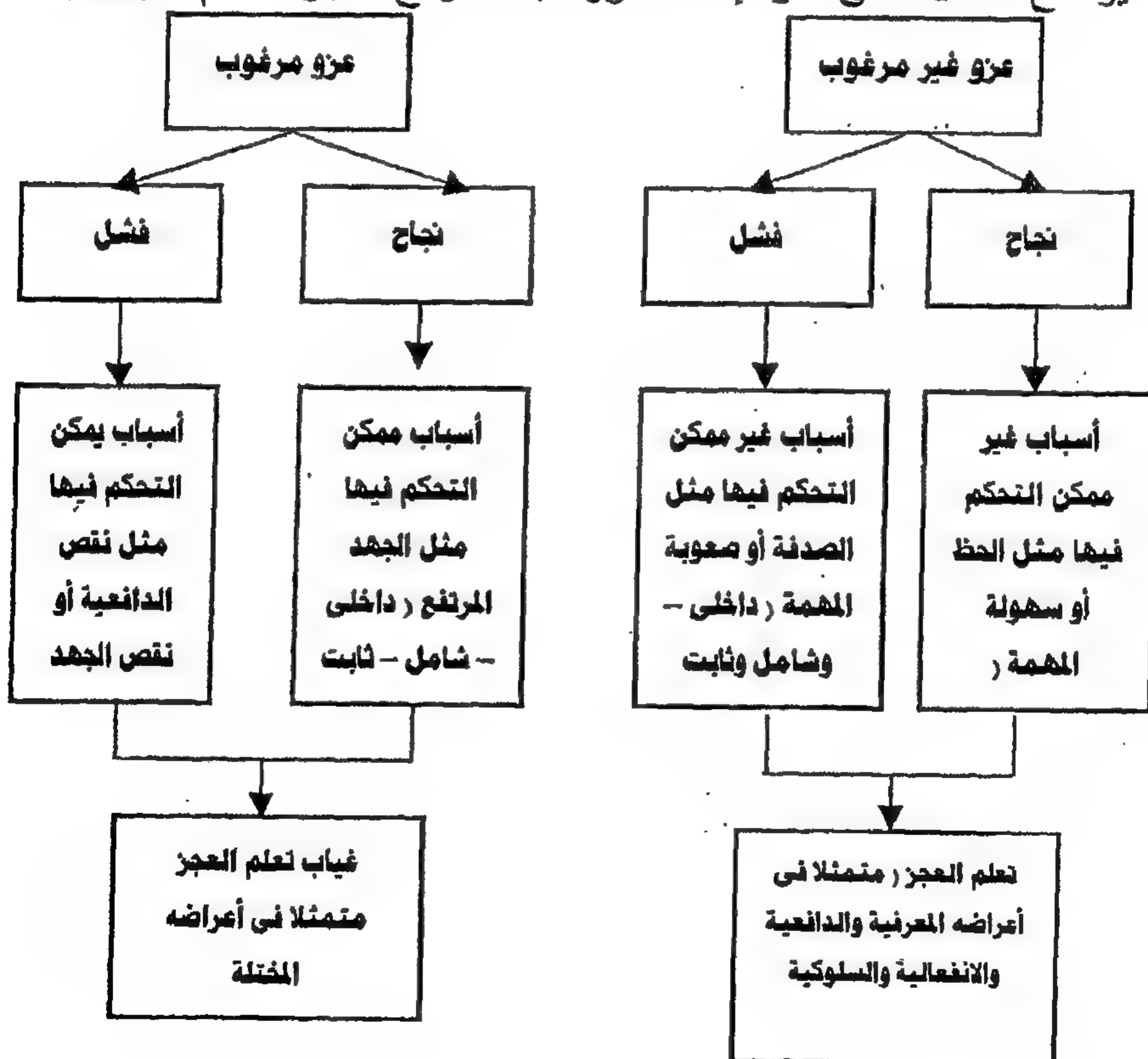
وقدم شنك (Schunk, 1996) برامج تربوية تركز على نظرية باندورا تجعل غالبية التلاميذ ممن لديهم كفاءة أكاديمية تنهمك في أنشطة التعلم الموجه ذاتياً Self-Directed وتجعل هذه البرامج التلاميذ يمشون خطوات سهلة لتعلم المبادئ الأساسية والتطبيقات العملية للمعرفة . وتؤثر على قدرة المفحوص للتعلم واكتسابه الفاعلية المعرفية Cognitive-Efficacy وتشمل هذه البرامج استراتيجيات معرفية، وضع الأهداف، رؤية الذات والمقارنة الاجتماعية، وتزيد هذه البرامج تقدير القدرات والإمكانات العقلية للأطفال وقدرة الفرد على الاحتفاظ . وعندما نشجع التلميذ أن يعزو نجاحه السابق إلى الجهد فإن ذلك يعمل على زيادة إدراك التلميذ وإمكانياته وكفاءته على التعلم، وتعلمه في المستقبل (Schunk , 1987).

ويستطيع المعلمون التعرف على أداء تلاميذهم من خلال أنماط العزو لديهم، وتقليل آثار الفشل من خلال تعديل مفاهيمهم عن ذواتهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تغير في التوقعات، ومن هنا يبرز أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلمون في تشجيع تلاميذهم على ربط فشلهم بعوامل يمكن التحكم فيها كالجهد عندها فإن النتائج المترتبة على الفشل سوف تضعف ويمكن تجنبها وبهذا فإن أسلوب العزو يزود العاملين في مجال التربية والتعليم بنموذج للتعامل مع الفشل في، من خلال تأكيد دور العوامل الداخلية وأهميتها. حيث تعد هي الأسباب المسؤولة عن الأداء، ومن الضروري أن يشجع المعلم تلاميذه على إعادة العزو

Reattribution وذلك بعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها، لأن ذلك يعمل على تسهيل سبل الأداء، ويستحث المثابرة لمواجهة الفشل، والرسالة التي يمكن أن توجه للمعلمين واضحة، وتكمن في أهمية تأكيد المعلمين على عدد معين من خبرات النجاح لدى التلاميذ، هذا بالإضافة إلى مسؤولية أخرى تتعلق بتبصير التلاميذ بطبيعة العلاقة بين سلوكهم وأدائهم، فالأداء يمكن أن يصل إلى أقصاه إذا اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولين عن نجاحهم، وأدركوا أنه بالجهد والمثابرة من الممكن القضاء على الفشل أو استيعابه .

إعادة العزو في ضوء مداخل سيلجمان

يوضح الشكل التالي فكرة إعادة العزو طبقاً لنموذج العجز المتعلم لسيلجمان



ويخلص الجدول التالي بعض دراسات إعادة العزو

الدراسة	الوضع النظري	المشكلة	طريقة العزو	النتائج
أندرسون (١٩٨٣)	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل إلى الجهد	المجال الاجتماعي	الإقناع	توقعات متزايدة، تحسن في الأداء، خفض العجز
شابين وديك- ١٩٧٦	العجز المتعلم، تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	للقراءة :	الإقناع	إصرار ومثابرة مرتفعة، تحسن الأداء، توقعات متفائلة
دوبك ١٩٧٥	العجز المتعلم :تغيير العزو المرضي	الرياضيات	الإقناع	العزو للجهد، تحسن الأداء، زيادة في التحكم الداخلي
فولروبترسون ١٩٨١	العجز المتعلم تغيير العزو إلى الجهد	القراءة	الإقناع	مثابرة متزايدة ،وزيادة التحكم الداخلي ، خفض العجز
جاتينج ستال وآخرون ١٩٧٩	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد المبذول	(اختبارات نكاء)	النمذجة، وحل المشكلة .	المثابرة، زيادة التحكم الداخلي خفض العجز
ميدوى وفينينو ١٩٨٢	العزو : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	مهام نكاء	الإقناع	إصرار ومثابرة، تحسن في الأداء، خفض الشعور بالعجز .
شك ١٩٨١	فاعلية الذات : تغيير عزو النجاح والفشل للجهد	الرياضيات	الإقناع	الاستمرار والإصرار على إنهاء المهمة

شك ١٩٨٢	فاعلية الذات : تغيير عزو النجاح السابق والمتوقع للجهود.	الرياضيات	الإقناع	زيادة بذل الجهد، وتنمو فاعلية الذات والمثابرة وخفض العجز
شك ١٩٨٣	فاعلية الذات تغيير عزو النجاح والفشل إلى القدرة والجهد	الرياضيات	الإقناع :	تحسن في الأداء وفاعلية ذات مرتفعة، تحسن في كل شروط الاعزاءات السببية، خفض العجز
شك ١٩٨٤	فاعلية الذات تغيير عزو النجاح إلى القدرة أو الجهد	الرياضيات	الإقناع	تحسنت فاعلية الذات كدالة للتدريب على التغذية المرتدة التي تركز على عزو الفرد نتائجها إلى الجهد
وينر وشيراد ١٩٧٥	العزو	دفاعية الإتجاز	خطأ العزو	تحسن أداء المفحوصين
ويلسون لنفيل ١٩٨٢، ١٩٨٥	العزو : تغير العزو إلى عزو مرغوب فيه	مهام أكاديمية	الإقناع، و حل المشكلات	تحسن الأداء، - إصرار على إنهاء المهام، - توقعات مرتفعة .
زولير ووينر، ١٩٨٣	العزو : تغيير عزو للنجاح والفشل للجهود	الرياضيات	النمذجة، والإقناع	تحسين الأفراد ضد تعلم العجز

نموذج العزو السببي لوينر

قدم وينر (Weiner, 1986:182) تتابع يوضح دور إعادة العزو في
الوقاية من العجز المتعلم وتعظيم كفاية التحكم :

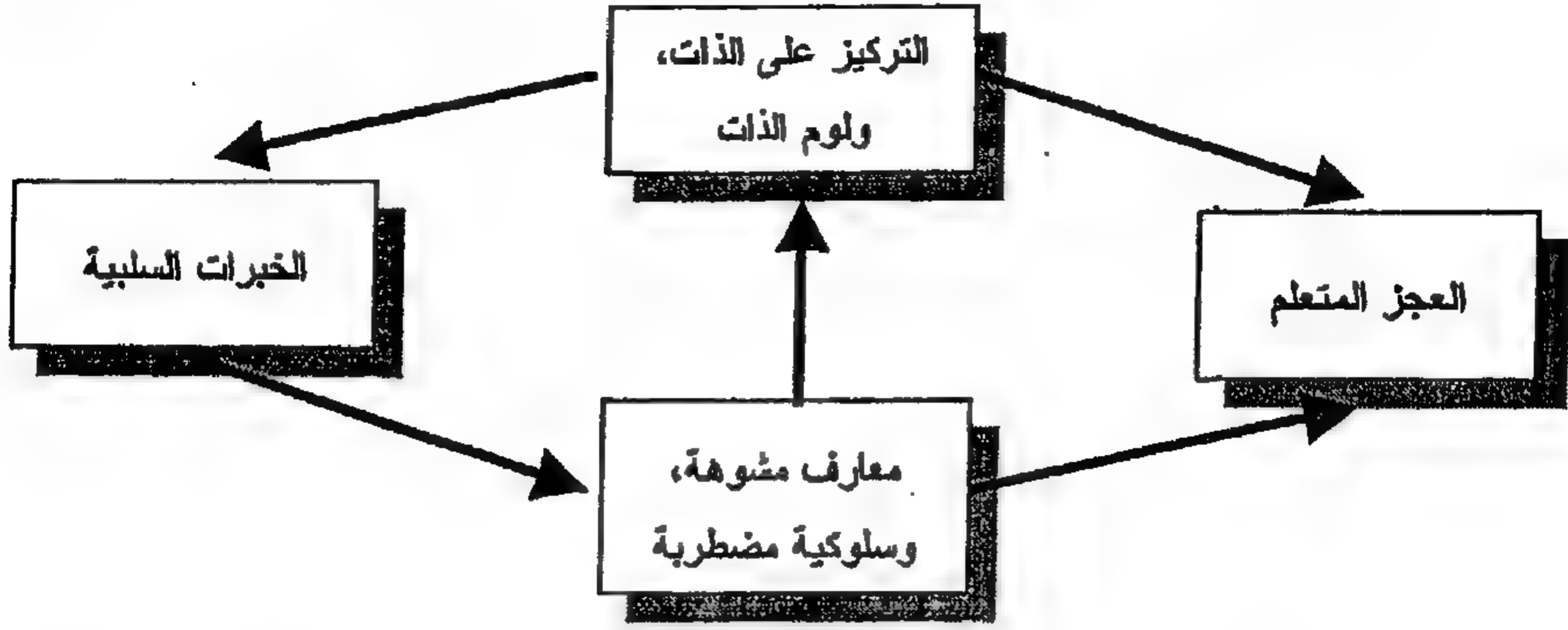


يتضح من الشكل السابق أن العزو والعجز المتعلم وفاعلية الذات تتفق على أن عزو الفشل للقدرة المنخفضة والتي لا يمكن التحكم فيها تكون مقدمة لعبارة " أنا لا أستطيع " ويكون التكيف سلبياً في هذه الحالة؛ نظراً لأن القدرة ثابتة، وتؤكد أيضاً على أن عزو الفشل إلى الجهد غير الكافي أمر يمكن التحكم فيه وتحقيق عبارة " أنا أستطيع " حيث أن الجهد

في هذه الحالة غير مستقر وهذا يؤدي إلى التوقع المرتفع للنجاح .

أسباب وعواقب العجز المتعلم

قدم ميرس (Myers , 1988) حلقة مفرغة توضح أسباب وعواقب العجز :



فالخبرات السلبية قد يدركها الفرد على أنها من ذاته، ويلوم ذاته باستمرار، وهذا يؤدي به إلى تعلم العجز ويقوده إلى نتائج معرفية مشوهة (أن ذاته عاجزة ويتوقع العجز ويعممه عبر مواقف حياته، ونتائج سلوكية) قد يعجز عن أداء حل المشكلات (والتي تؤدي نتيجة لذلك إلى مزيد من الخبرات السلبية ... واتفقا مع ميرس Myers يجب أن نتدخل لكسر هذه الحلقة من خلال العديد من الأساليب إما بتغيير البيئة، أو بتدريب الشخص على أن يسلك بطريقة أكثر إيجابية، أو بتغيير اللوم الذاتي والعزو السلبي للعجز المتعلم، والتوقعات السلبية عن الذات، وأضاف الباحث أن التغيير من أجل الإدراك الداخلي في التحكم ربما يأتي بعد تغييرات السلوك الخارجي، وأن تغيير الإدراك الذاتي والعزو الذاتي يستطيع أن يساعد في كسر هذه الحلقة المفرغة، فتعلم الاستيعاب الناجح، أو المواجهة الفعالة للمشكلات، أو الاعتقاد بأن الذات تملك السيطرة والتحكم .

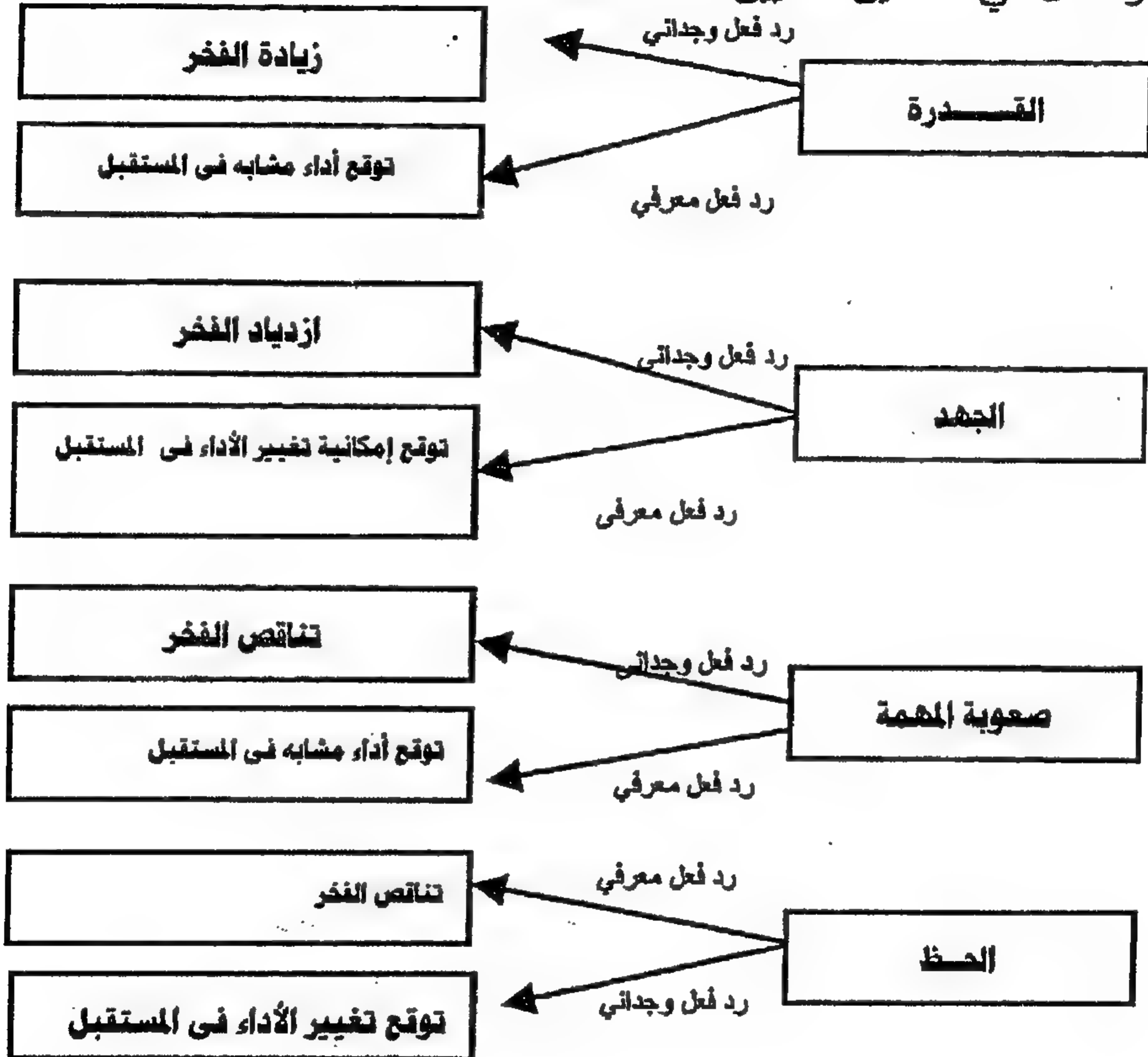
أثر العزو على المعرفة والسلوك

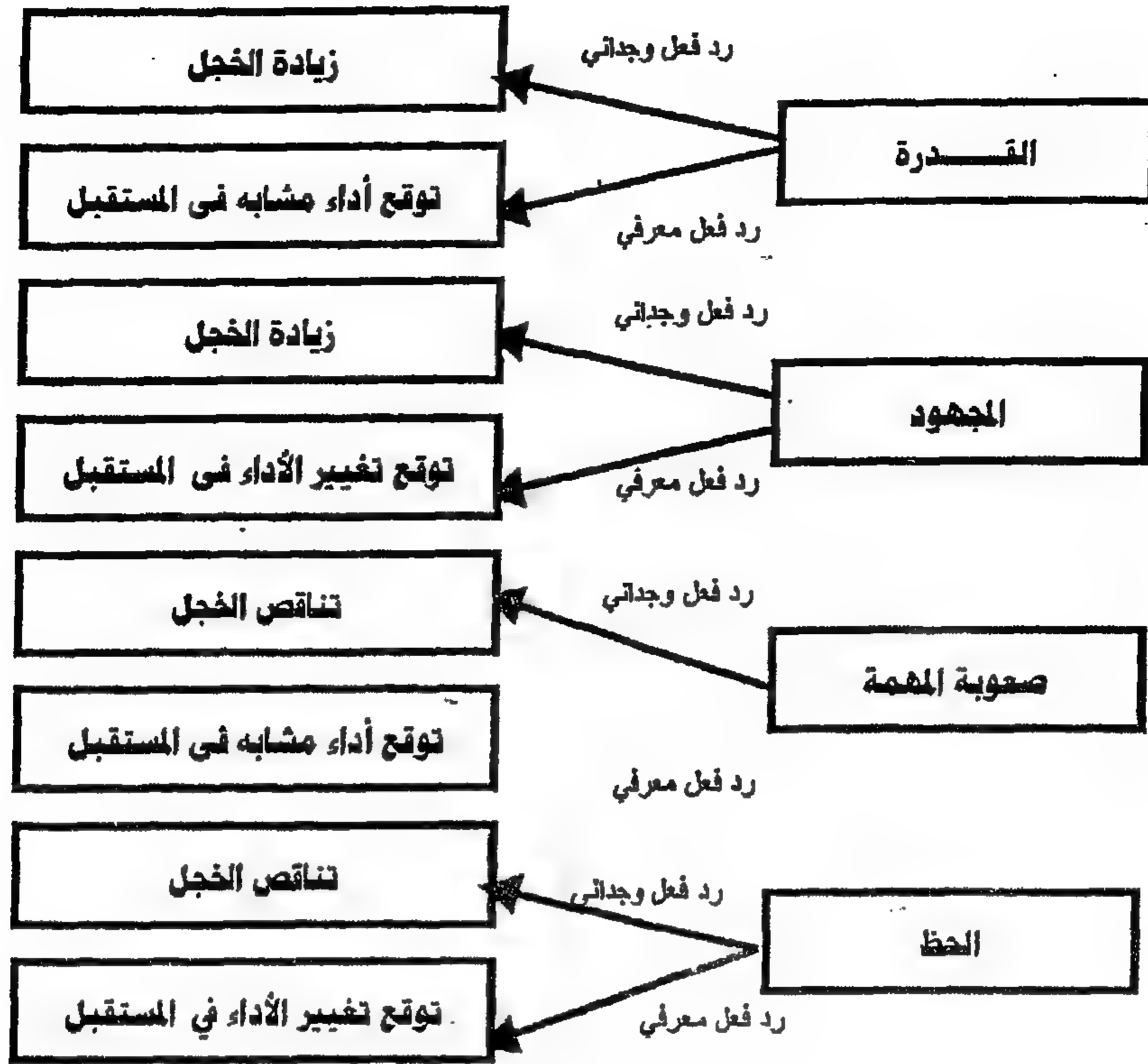
أ- ردود الفعل الانفعالية للنجاح والفشل : يشعر التلاميذ بالسعادة عندما ينجحون، ويشعرون بالفخر. و الرضا عندما يعززون نجاحهم إلى أسباب

داخلية قابلة للتحكم مثل الجهد والاستراتيجية غير الملائمة . ويشعرون بالحزن عندما يقشرون، ويشعرون بالذنب أو الخزي إذا اعتقدوا أن فشلهم ناتج عن أسباب داخلية قابلة للتحكم مثل الجهد المبذول .

ويلخص وينر ردود الفعل الانفعالية والمعرفية لعزو النجاح

والفشل في الشكلين التاليين:





٢- توقع النجاح والفشل : عندما يعزو التلاميذ النجاح والفشل إلى عوامل ثابتة يتوقعون أن أداءهم في المستقبل يتشابه مع الأداء الحالي، أي أن التلاميذ الناجحين يتوقعون استمرار نجاحهم ولا سيما إذا تدربوا أو تعلموا أو اعتقدوا أن نجاحهم نتاج عوامل كامنة داخل ذاتهم، أو من قدرات ومهارات يتمتعون بها . وأن التلاميذ الفاشلين يتوقعون استمرارية فشلهم لاسيما عندما يستعلمون أو يعتقدون أن فشلهم يأتي من عوامل ثابتة داخل ذاتهم مثل نقص القدرة، أو من عوامل خارجية لا دخل لهم فيها مثل الحظ .

ويذكر وينر (١٩٨٦) أن التلاميذ المتفائلين هم التلاميذ الذين يتوقعون النجاح في المستقبل وهم من يعزون نجاحهم إلى عوامل ثابتة مثل القدرة الفطرية، ويعزون فشلهم إلى عوامل غير ثابتة مثل النقص في الجهد أو الاستراتيجيات غير المناسبة .

وتصل التوقعات الإيجابية للأداء اللاحق إلى أقصى درجة عندما يعزو الطلبة نجاحهم إلى القدرة المرتفعة، ويعزون فشلهم إلى عوامل غير نقص القدرة، أما عزو الفشل إلى نقص القدرة فإنه يشكل أقصى درجة للتوقعات السلبية إذ أنه يتضمن احتمال تكرار الفشل في المستقبل، وذلك على النقيض من عزوه إلى نقص الجهد (weiner , 1992) ويفسر وينر هذه النتائج بأن عزو الفشل إلى الجهد له تأثير تفاؤلي Optimistic Effect على الأداء، وفي المستقبل يمكن للفرد من مواجهة الفشل، كما أن عدم ثبات الجهد يسمح للفرد ألا يخفض مستوى توقعه للنجاح، وبذلك تؤدي كل من الاستجابات الانفعالية والتوقعات الإيجابية التي يثيرها العزو السببي إلى بذل المزيد من الجهد، في حين تؤدي الاستجابات الانفعالية والتوقعات السلبية إلى إعاقة الفرد عن بذل ما في وسعه من جهد (نوال سيد، ٢٠٠٠)

فعزو الفشل إلى نقص القدرة يتضمن احتمال تكراره في المستقبل، وبذلك تكون نظرية العزو السببي قد ساعدت في تفسير دوافع الأداء الأكاديمي إذ يعتقد أصحابها أنه الناتج في حد ذاته هو المحدد لتوقع الفرد لأدائه في المستقبل، حيث يرتبط عزو النجاح إلى عوامل داخلية وخاصة (كالقدرة) وعزو الفشل إلى عوامل خارجية أو إلى (نقص الجهد) بتوقعات النجاح في المستقبل، إذ قد يقول الطالب على سبيل المثال "إذا عملت بجد سأنجح" في حين يرتبط عزو الفشل إلى نقص القدرة، وعزو النجاح إلى عوامل خارجية بتوقعات سلبية Negative Future Expectations حتي قد يقول الطالب "إني غير بارع في هذه المهمة". وتشير الدراسات المنبثقة من مجالات مختلفة كالإدراك الاجتماعي Social Perception إلى أن التوقعات تقوم بدور محوري

فى استجابات الفرد للمواقف الاجتماعية والانجازية، وفى تحليله للمعلومات التى تتوفر فى هذه المواقف، وتعمل عمل النبوءة المحققة لذاتها self fulfilling prophecy فى توجه الفرد للسلوك (ياسمين حداد، ١٩٨٨)

وتشير الأدلة إلى أن تقدير الفرد المبدئي لاحتمال نجاحه فى مهمة إنجازية Achievement Task يؤثر فى سلوكه الإنجاز لديه وفى تحليله للنتائج التى يحصل عليها (نجاحاً كانت أم فشلاً) حيث تبين أن توقعات الفرد بشأن أدائه وتقديره لكفاءته يؤثر فى مستوى أدائه الفعلي وعلى نحو يتسق مع توقعاته المبدئية، كما تؤثر التوقعات فى اختياره مستوى صعوبة المهمة (حين يعطى الفرد خياراً لتحديد هذا المستوى بنفسه) وفى مقدار الجهد الذى يبذله الفرد فى إنجاز المهمة التى توكل إليه، وفى مثابرتة فى وجه الفشل (Dweck , 2000) .

وقام سيلفر ومارشال (Silver & Marchal , 1990) بمراجعة للبحوث والدراسات التى أجريت على حل مسائل الرياضيات، ووجد أن إدراكات المتعلمين عن قدرتهم على حل المسائل يعد عاملاً أساسياً فى حل مسائل الرياضيات، فإذا أدرك التلاميذ أنفسهم ضعافاً أو عاجزين على حل مسائل الرياضيات فإن هذا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى بنا فى ذلك القدرة الطبيعية والتعلم السابق. (جابر عبد الحميد وآخرون، ١٩٩٩)

فإننا كمتعلمين نقوم بتفسير ما نفعله من خلال أنساق معتقداتنا ونسق ذواتنا self - system ويؤكد جلاسر - بصفة عامة - أن المتعلم يحاول باستمرار تغيير العالم الخارجى من حوله ليجعله أكثر اتساقاً مع العالم الداخلى الخاص بمعتقداته وإدراكاته الخاصة - فكل شئ يفعله الفرد ويفكر فيه ويشعر به - حسب رأى جلاسر - يأتي من الداخل وليس كما يعتقد

معظم الناس استجابة لظروف خارجية . مثال ذلك أنك إذا أدركت نفسك باعتبارك غير مقبول مثلاً عند أقرانك فسوف تتصرف وتسلك بطريقة تجعلك غير مقبول، بل إن فرانك سميث Frank Smith يعبر عن هذه القضية حيث يقول " إن ما لدينا في رؤوسنا هو نظرية عن طبيعة العالم، وهو أساس كل إدراكات العالم وفهمه، وهي روح جميع أنواع التعلم ومصدر كل الآمال والمخاوف والدوافع والتوقعات، وهذه النظرية هي كل ما لدينا، وإذا كنا نسعى لفهم العالم ونجعل له معنى على الإطلاق، فإن ذلك يتم بتفسير تفاعلاتنا في نظرياتنا (smith , 1982: 57)

ويذكر جلاسر أن الأطفال ذو هوية الفشل failure identity هم هؤلاء الذين يعتقدون أنهم (لا يستطيعون أن يعملوا) وأنهم (غير ناضجين)، وأنهم لا يستحقون وغير جديرين، وبالتالي تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة والحياة والعالم الحقيقي، عالم كله عدم راحة واطمئنان، وقد هيئوا أنفسهم للفشل، وهم يرون أنفسهم كأشخاص مفتقدي القدرة، ويعجزون عن التحكم في الأمور، ووحيدون ولا يعاؤون بأنفسهم أو بالآخرين، إنهم ناقدون لأنفسهم ولذواتهم . وغير مسئولين ولا يبالون شيء.

ودل البحث في مجال العزو على أن عمليات العزو السببي تسهم في توكيد التوقعات والانطباعات المبدئية، حيث تبين أنه إذا ما تولد توقع أو انطباع لدى الفرد (عن شخص أو فئة من الناس) بناء على معلومات يستقيها من ملاحظته الشخصية أو تنقل إليه من مصدر آخر فإنه يفسر ويعلل الملاحظات والمعلومات في ضوء توقعه أو انطباعه المبدئي (Zukerman, 1999) فالسلوك الذي يتفق مع الانطباع المبدئي يعزى لخصائص شخصية ثابتة لدى الشخص الملاحظ، أما السلوك المخالف للانطباع فإنه يرجع لعوامل شخصية متغيرة (كالحالة المزاجية، والدافعية) أو لعوامل موقفية ضارئة. وتدل الدراسات في مجال الإنجاز على أن نمطا مماثلاً من العزو

يأخذ مجراه عند تحليل الأفراد للعوامل المسببة لنجاحهم وفشلهم في ظل توقعات مبدئية مختلفة، حيث دلت هذه الدراسات بوجه عام على أن النتائج التي تتسق مع التوقعات تعزى إلى عوامل ثابتة كالقدرة وصعوبة المهمة، أما النتائج التي لا تتسق مع التوقعات فإنها ترجع إلى عوامل متغيرة كالجهد أو الحظ (weiner , 1986 ; Dweck , 2000)

وللتوصل إلى أثر العزو السببي على التوقع أجريت دراسات عديدة منها على سبيل المثال دراسة ماير (Mayer , 1978) والتي أجراها على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية الذين تعرضوا للفشل خمس مرات متتالية في محاولات حل المسائل الرياضية، وكان يطلب منهم عقب كل مرة عزو فشلهم إلى أي من هذه العوامل (القدرة المنخفضة، نقص بذل الجهد، صعوبة العمل، سوء الحظ) بالإضافة إلى أنه كان يطلب منهم أن يقدروا احتمال نجاحهم في حل المسائل التالية المشابهة وبينت النتائج أن نقص توقع النجاح عقب الفشل يكون واضحاً عند عزو الفشل إلى نقص القدرة أو صعوبة العمل، وتوصل أندرسون (Anderson ; 1983) إلى أن الأفراد الذين كانوا يميلون إلى عزو فشلهم إلى أخطاء في السلوك كانت لديهم توقعات أعلى للنجاح في المستقبل بعد الفشل المبدئي مقارنة بالأفراد الذين كانوا يعزون فشلهم إلى عيوب في الشخصية، كذلك فإن الأفراد الذين تلقوا عزو غير ثابت عن فشلهم الأول أظهروا دافعية أعلى من الأفراد الذين تلقوا عزو ثابت لفشلهم في مواقف الإنجاز، وتؤيد ذلك دراسة لجراهام (Graham , 1991) توصل فيها إلى أنه كلما أعزى الأفراد فشلهم إلى ضعف القدرة قل التوقع والكفاءة المدركة .

٣- الجهد المبذول : في حالة إدراك التلاميذ أن فشلهم نتيجة لنقص الجهد

- أي أنهم يمتلكون القدرة علي النجاح إذا حاولوا بجدية كافية- نجدهم

يحاولون بجد في المواقف المستقبلية ويثابرون في مواجهة الفشل، لكن عندما يعززون الفشل إلى النقص في القدرة الفطرية (لا يستطيعوا المحاولة حتى إذا حاولوا) فإنهم يقلعوا بسرعة و بسهولة، وأحياناً لا يستطيعون أداء المهام التي نجحوا فيها وأنجزوها في الماضي (Ormrod , 1998).

ومن ثم فإن مقدار الوقت الذي يقضيه الطفل بالفعل في المهام الأكاديمية كالقراءة والحساب يرتبط بشكل إيجابي مع التحصيل، ويرى يسليديك (Ysseldyke , 1983) أن زيادة مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب ذوي صعوبات التعلم قد يكون أمراً سهلاً نسبياً ولكنه يعد عاملاً مهماً لتحسين أدائهم الأكاديمي.

بالإضافة إلى ذلك فإن تقديم التغذية الراجعة المستمرة للجهد المبذول يساعد الطلبة على التميز بين الأداء الصحيح وغير الصحيح، ويطلعهم على ما يحرزونه من تقدم، وتعتبر ملاحظة النجاح والتحقق منه أمراً مهماً أيضاً، إذ يبدو أن معدلات النجاح العالية تسهم في تحقيق مستويات عالية من تقدير الذات، وإتقان التعلم، والحصول على درجات مرتفعة في اختبارات التحصيل واتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة .

٤. سلوك البحث عن العون : إن التلاميذ الذين يعتقدون أن النجاح يأتي نتيجة لأفعالهم يعززون النجاح إلى أسباب داخلية ويمكن التحكم فيها، و بالتالي يكونون أكثر ميلاً للانهماك في السلوكيات التي تسهل التعلم في المستقبل، وهم أكثر توجهاً نحو البحث عن مساعدة معلمهم في حالة عدم قدرتهم على فهم المواد الأكاديمية، وهم أكثر توجهاً أيضاً نحو البحث عن العون من مصادر متنوعة وترتبط بحاجتهم للعون. وبالمقابل فإن التلاميذ الذين يعتقدون أن نجاحهم وفشلهم خارج نطاق تحكمهم من غير المحتمل أن يبحثوا عن العون عندما يحتاجون إلى ذلك .

وفى ضوء ذلك توصلت دراسة ريان وبنترش (Ryan & Pintrich , 1997) إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة المعرفية المدركة Cognitive Competence وتعنى (إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية على فهم وأداء أعمالهم المدرسية) وسلوك البحث عن العون Help-Seeking فى ضوء شروط معينة منها :

• أن التلاميذ الذين لا يشعرون بالعجز حيال المشكلات الأكاديمية، يبحثون أكثر عن المثيرات مساعدة لهم على التعلم .

• أن التلاميذ ذوي الكفاءة المعرفية المرتفعة لا يعززون احتياجاتهم للمساعدة لنقص قدراتهم، وهم أكثر بحثاً عن العون عندما يحتاجون ذلك

وفى هذا الخصوص توصلت دراسة تيسلر وشوارتز (Tessler & Schwartz , 1992) أن طلب العون يحتمل حدوثه بدرجة أكبر عندما يكون موضع عزو الفشل خارجياً وليس داخلياً، ويزداد احتمال حدوثه عندما يعكس الفشل جوانب سلبية ترتبط بصفات هامة، وليست جوهرية بالنسبة لتطور الفرد الذى يطلب العون.

وقد يفسر الباحث عن العون طلبه للعون كقبول أو تسليم بعدم كفاءته، أو يفسر طلبه للعون على أنه فشل في الوفاء بما هو متوقع منه، وفشله في أن يكون على مستوى ما نشأ وطبع اجتماعياً عليه، وهنا يجب تغيير المعتقدات السلبية التى تدور فى ذهن التلاميذ حول البحث عن المساعدة الأكاديمية من خلال برامج معرفية، وكذا اللغة التى يستخدمها المعلم فى الفصل، واستراتيجيات التعليم المناسبة .

٥- الأداء داخل الفصل: توجد ارتباطات متسقة بين عزو التلاميذ وأدائهم لتحصيلي. فالتلاميذ الذين يتوقعون النجاح يحصلون على درجات مرتفعة

مقارنةً بالتلاميذ المتساوون معهم في القدرة إلا أنهم يتوقعون الفشل، والتلاميذ الذين يتوقعون النجاح أكثر احتمالاً في استخدام الأساليب المنطقية في حل المشكلات. وأن التلاميذ الذين يتوقعون الفشل يميلون إلى حل المشكلات من خلال عشوائية المحاولة والخطأ أو استظهار حلول للمشكلات بدون مغزى. وفى ذلك أظهرت دراسة مونترزكوبيلوس (Mantzicopoulos , 1990) علاقة إيجابية بين مواجهة الفشل وعزوه إلى عوامل يمكن تعديلها، والتحصيل الأكاديمي، حيث إن التلميذ الذي يتسم بالمواجهة الإيجابية يتصف بما يلي :

- يشعر بقيمة الذات Self - worth .
- يعتقد أن ذاته تتميز بالقدرة على الإنجاز في المجالات الدراسية المختلفة
- يستطيع التعبير والشعور الإيجابي، والنجاح في علاقاته مع أقرانه .
- لا يستجيب لمواقف الفشل بعجز وإحباط، وإنما يستجيب لمواقف الفشل بإعادة تقدير وتقييم لموقف العجز.

٦- الاختيارات المستقبلية : يؤثر العزو السوي على اختيار التلاميذ للأنشطة. فالتلاميذ الذين يعتقدون أن الحظ والصدفة أساس النجاح- حتى في الأنشطة التافهة- يتجنبون الأنشطة كلما أمكن لهم ذلك، أما التلاميذ الذين يعتقدون أنه بإمكانهم السيطرة والتحكم، ويعززون نجاحهم إلى عوامل ذاتية يختارون أنشطة متحديّة ولا يستسلمون بسهولة، ويستمرون في المحاولة والبحث عن المساعدة الأكاديمية حتى يحققون أهدافهم (o rmrod ,1998: 510)

٧- فاعلية الذات: تعرف فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد في إمكانية إنجاز السلوكيات المطلوبة لإحداث نتائج مرغوبة، فإذا اعتقد الفرد ان لديه فاعلية ذات مرتفعة يكون أكثر مبادئة ومواجهة للتعامل مع المواقف

الصعبة، أما إذا أدرك أن عنده فاعلية ذات منخفضة فيرى المشكلة بشكل مخيف، ويحاول تجنب المواقف المهددة ، كما تعنى فاعلية الذات اعتقاد الفرد.

إن الأطفال الذين يفتقرون إلى فاعلية الذات لا يكونون متفائلين حول نتائج جهودهم فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون حماسهم بسرعة، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دائما بشكل خاطئ، وهم يستسلمون بسهولة، وغالبا ما يشعرون بالخوف، ويصفون أنفسهم بصفات مثل سئ وعاجز ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة، ويتوجهون بسلوك انتقامي نحو الآخرين أو نحو أنفسهم . ولسوء الحظ فإن سلوكهم يؤدي عادة إلى أن يحمل عنهم الآخرون فكرة سلبية كالتى يحملونها عن أنفسهم. إن الأطفال الذين يحملون شعوراً بأنهم فاشلون ينظرون إلى المكافآت المعطاة لهم باعتبارها ناتجة عن المصادفة أو الحظ وليست نتاجاً لعملهم وجهدهم، وتكون المكافآت مجدية عندما يعتقد الأطفال بأنها تعطى لهم نتيجة لخصائص معينة موجودة لديهم أو نتيجة لسلوكهم، ويسمى ذلك بمركز التحكم الداخلي Internal locus of control حيث يدرك الأطفال وجود علاقة سببية بين سلوكهم والمكافآت . ويزداد الشعور بالتحكم الداخلي عادة مع زيادة العمر والإنجاز، حيث يطور الأطفال تدريجياً مزيداً من الثقة بالذات ويشعرون بأنهم أكثر استقلالية وحرية .

ويشير باندورا (Bandura , 1999) إلى أن العزو السببي هو أحد أبعاد تشكيل معتقدات فاعلية الذات، حيث إن الإحساس الضعيف بفاعلية الذات يرتبط بعزو الفشل إلى نقص القدرة، وعزو النجاح إلى عوامل خارجية، ويرتبط عزو النجاح إلى القدرة والجهد بالإدراك الإيجابي لفاعلية الذات .

ومن ناحية أخرى. يؤثر عزو التلاميذ للنجاح والفشل إلى أسباب تدرك علي أنها ثابتة وخارجة عن تحكم الفرد علي فاعلية الذات لديهم، فالتلاميذ الذين ينجحون - كمعادتهم - تلاميذ ينمو لديهم فاعلية الذات، لكن إذا تكرر فشل بعض التلاميذ في بعض الأعمال المدرسية، لا سيما عندما يعززون هذا الفشل إلى نقص القدرة لا الجهد أو الاستراتيجية غير المناسبة يقللون بالتالي من فاعلية الذات الأكاديمية (Bandura, 1999)

وعليه فإن فاعلية الذات تتأثر بالعزو السببي، حيث إن الأفراد الذين يعززون إنجازهم إلى عوامل خارجية يعززون فاعليتهم الشخصية إلى عوامل خارجية. أما إذا أدرك الفرد الإنجاز نتيجة للمهارة أكثر من الصدفة، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة فاعلية الذات، وإذا أعزى الفرد الفشل إلى القدرة أكثر من الظروف فهذا يؤدي إلى خفض فاعلية الذات.

وفي هذا الشأن يرى باندورا أن مركز التحكم قد يناظر في الأدبيات فاعلية الذات، إلا أن تصور روتر Rotter يهتم أساساً بالاعتقادات نحو حدوث المرتبطة بالفعل (السلوك) أكثر من كونها مرتبطة بالفاعلية الشخصية، وتتميز فاعلية الذات المدركة عن مركز التحكم في أن الأولى ترى أن الاعتقاد في النتائج يتحدد بالأفعال الخاصة للفرد مما يؤثر علي فاعلية الذات والسلوك، فالأفراد الذين يعتبرون أن النتائج ترتبط أو تقترن بما يقومون به من سلوك وبأوصافهم الشخصية، ولكنهم يفتقدون إلى المهارة المطلوبة يخبرون فاعلية ذات منخفضة، ويرون أن الأنشطة لا فائدة منها، ومن فإن التلميذ ذو مركز التحكم الداخلي للنجاح (أنا انجح لأن عندي القدرة، أو لأنى بذلت الجهد المناسب) وكو مركز التحكم الخارجى للفشل (لقد خلطت بين المسائل فى أداء الامتحان بسبب سوء الحظ الذى يلزمنى) يقبلون على أعمال التعلم بمفهوم ذات

موجب، ويرتبط العجز المتعلم - وهو صورة من صور مفهوم الذات السلبى عند المتعلم - بأنماط معينة من العزو، فالتلاميذ ذو العجز المتعلم لا يؤمنون بأن بذل الجهد يتصل بالتحصيل، ويعتقدون أنه لا شئ مما يعماونه سيؤدى إلى النجاح . ويعتقد هؤلاء التلاميذ عادة فى مركز التحكم الداخلى (أنا غبى)، وهذه تولد لديهم مشاعر حادة قوامها الشك فى الذات والخجل، وخاصة فى مواجهة الفشل المتراكم . إن اعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على النجاح كثيراً ما يعنى التوقف عن محاولة بذل الجهد والتعلم، وهم حين يتوقفون عن تعلم الأعمال المدرسية يعززون الأداء المنخفض إلى قلة الجهد، وهو أقل مجلبة للخجل، من قصور القدرة . ولا بد أن ينتبه المعلمون إلى التلاميذ ذوى العجز المتعلم، ويمكن تغيير أنماط العزو عندهم بحيث تتيح لهؤلاء الذين يتجنبون المدرسة والذين يخفقون فيها طرقاً جديدة للتعامل مع النظام التعليمى .

وينبغى أن يهتم المعلمون بالتلاميذ ذوى مركز التحكم الخارجى، ويبدو أن هؤلاء التلاميذ ينقصهم المعتقدات التى تجعلهم يتحملون مسئولية تحصيلهم الأكاديمى، ونتيجة لذلك فإن مستوى دافعيّتهم للإنجاز فى الأعمال الأكاديمية تبدو منخفضة، غير أننا ينبغى أن نكرر أن أنماط العزو عند التلاميذ وكذلك دافعيّتهم للإنجاز يمكن تعديلها .

ويؤكد باندورا أن العوامل المعرفية تقوم بدور محورى فى أنماط السلوك المكتسبة، ولها تأثير ثابت لكونها تُمثّل رمزياً فى الذاكرة، فعندما يخبر الفرد معرفياً أنه يستطيع النجاح على وجه العموم بغض النظر عن الفشل الماضى، والعوائق الحالية، فهذه المعرفة تؤثر على الفرد وتجعله يقبل التحديات، ويحاول بذل المزيد من الجهد للوصول إلى الأهداف (Bandura , 1977) وتحدث باندورا عن الدور المؤثر للجانب الدافعي

والجانب المعرفى فى عملية السلوك، فإذا كانت المعرفة تساعد على اكتساب وتنظيم السلوك فإن الدافعية تختص أساساً بنشاط وقوة السلوك، ويبدو أن العلاقة بين الدافعية وفاعلية الذات علاقة تفاعلية، حيث إن فاعلية الذات لها دور متميز فى العملية الدافعية، ويفترض أن فاعلية الذات تؤدي إلى اتجاه ذاتى مرتفع نحو الأهداف .

وتؤثر معتقدات فاعلية الذات على أنماط التفكير المسبقة، فالذين لديهم إحساس قوى بالفاعلية يتصورون بصرياً سيناريوهات للنجاح Visualize Success Sceneries تزودهم بإرشادات إيجابية للأداء، أما الطلبة الذين لديهم إحساس ضعيف بها يكونون أكثر ميلاً إلى التصور البصري لسيناريوهات الفشل Visualize Failure Sceneries والتي تتناول بالتفصيل جوانب القصور الشخصى، وكيف ستسير الأمور على نحو سيئ، وينتابه إدراك القصور والعجز، ومن هنا فإن الوظيفة الرئيسة للتفكير تمكين الفرد من التنبؤ بظهور أحداث معينة والتحكم الشخصى Personal Control فى تلك الأحداث التى تؤثر فى حياته اليومية، وبذلك فإن الإحساس القوى بالفاعلية الذاتية يجعل الفرد أكثر إيجابية فى تفكيره، وأكثر عقلانية فى معارفه، وأكثر صدقاً فى تفسير مهارات الفشل، وفى تكوين طرق ناجحة للأداء

ثانياً : عوامل تشكيل عزو العجز المتعلم

١- النماذج السابقة للنجاح والفشل : يتشكل عزو التلاميذ - فى جزء كبير منه - من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة. فالتلاميذ الذين ينجحون بشكل أكثر يعتقدون أن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، أما التلاميذ الذين يتكرر فشلهم - بالرغم من بذلهم للجهد - أكثر اعتقاداً بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها أو خارج عن

نطاق تحكمهم مثل القدرة أو الحظ أو أحكام المعلمين التعسفية (Stipek,1998) وبالتالي يتضح أهمية تدريب التلاميذ علي العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو التفاؤلي للنجاح . فالنجاح ينمى الإدراك الذاتي للكفاءة، في حالة إذا ما اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولون عن النجاح .

وأشار كوكلا (Kukla , 1972) إلى أن نجاح الفرد في مهمة ما من مهام الإنجاز يؤدي إلى شعوره بالسعادة لأن هذه النتيجة مهمة بالنسبة له، فإنه يفكر في أسباب نجاحه، ويتذكر أنه كان يؤدي في مهام مشابهة بطريقة جيدة (خبرات نجاح سابقة في هذا المجال) ولهذا فإنه يرجع نجاحه إلى قدرته، وهذا يعطيه شعوراً بالكفاءة فيزيد من تقديره لذاته وهو يتوقع نجاحاً في المستقبل في مهام مشابهة، وهو فخور بنفسه، وبذلك تفرز تلك السعادة توقع النجاح وارتفاع تقدير الذات والأمل في مستقبل ناجح، ومؤشراً لزيادة دافعيته للإنجاز في هذا المجال .

كما أن عزو نتائج مواقف الإنجاز إلى عوامل ثابتة تؤثر في التوقع، فالفشل في مهام سابقة إذا أعزى إلى أحد أو عدد من الأسباب الثابتة (قدرة منخفضة - الجهد كسمة - مهمة صعبة جدا - تحيز سالب للمعلم) ينقص الدافعية ومستوى الطموح في المهام المشابهة في المستقبل أكثر من عزو الفشل لأسباب غير ثابتة (حظ سيئ - جهد منخفض - عدم مساعدة الآخرين - حالة مزاجية سيئة)، ويشير إلى أن وقوع أحد الأمرين (النجاح أو الفشل) وإدراك أسباب كل منهما يصبح شيئاً باقياً لا يتغير ويؤثر على التوقع اللاحق للنجاح أو الفشل في مهام الإنجاز المشابهة في المستقبل (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥)

ويشير أتكسون إلى أن الميل إلى تحقيق النجاح يتوقف على مدى احتمالات النجاح والانجذاب إلى تحقيقها، كما أن الحاجة القوية لتجنب الفشل تنمو من تكرار خبرات الفشل لدى الأفراد، ومن ثم فإن تاريخ الفرد في النجاح والفشل يؤثر تأثيراً تراكمياً في التوقعات ومفهوم الذات . على سبيل المثال التلميذ الذي يجد صعوبة في حل مسائل القسمة المطولة يستطيع المعلم أن يستخرج نجاحات التلميذ الماضية والتغذية الراجعة الضرورية لبناء ثقته في تعلم المهمة الجديدة، فإذا كان التلميذ قد أتقن الجمع والضرب، قد يقول المعلم له (أنا أعرف أن هذا النوع من المسائل يبدو صعب ولكنك تستطيع أن تتعلم كيف تحله لأنك تعرف جميع الأشياء التي تحتاج إلى معرفتها . إنك في حاجة فقط أن تعمل بجد وسوف تحل المسائل) ومع استمرار التلميذ في المحاولة قد يقول المعلم (أنك تحل بطريقة صحيحة لقد أتمت الخطوة الأولى أنا متأكد أنك تعرف حقائق الضرب، استمر في العمل، عظيم، لقد جمعت هذه الأعداد بسرعة) . أنا متأكد أنك توصلت إلى الحل الصحيح لأنك اجتهدت(جابر عبد الحميد ١٩٩٥)

٢- الثواب والعقاب : تعزو التلاميذ الأحداث إلى عوامل ذاتية ويمكن التحكم فيها عندما يثابوا على نجاحهم ولا يعاقبوا على فشلهم، أما التلاميذ الذين يعززون الأحداث إلى عوامل خارجية يعاقبون على فشلهم وقد نتج عن نجاحهم، وهنا تؤكد نظرية العزو أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة من خلال مساعدة التلميذ على تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة، ويمكنهم التأثير في الأحداث من خلال أفعالهم وتغيير سلوكهم، ومن ثم يجب أن تنمي لدى التلميذ العزو الذاتي Internal Attributions للنتائج وقدرتهم على التحكم .

ومن أهم آثار الثواب ما يولده في الطفل من حالات انفاعلية سارة، فهو عادة ما يجعل الطفل يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور، ثم أنه يؤدي إلى تقوية المحددات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل .

فمثلاً إذا كان الدافع المعرفي Cognitive Mótive يثاب دائماً في السياق المدرسي فإننا نتوقع زيادة مستمرة في قوته، وفي نفس الوقت فإن الثواب المتحيز في مختلف المواد الدراسية، قد يؤدي إلى تخفيض الدافع المعرفي، وعلى هذا قد نجد أحد الأطفال قد ينمو فيه دافعاً معرفياً قوياً نحو الحساب، وطفل آخر نحو القراءة، وهذه الآثار طويلة المدى أو الأمد قد تمتد في الزمن أو قد تتعمم إلى مجموعة أخرى من الأعمال والمهام (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠)

ومن الآثار القصيرة المدى للثواب أنه يؤدي إلى وعي الطفل بالنجاح- والذي قد يشبع بعض دوافعه- والذي بدوره يؤدي إلى تنشيط جهود التعلم اللاحقة التي يقوم بها، بسبب زيادة ثقة الطفل بنفسه وتشجيعه على المثابرة، وزيادة الجاذبية الذاتية لموضوع التعلم، وفي نفس الوقت يزيد الثواب دافعية الطفل للاستفادة مما تعلم بالفعل .

وبالرغم من فاعلية الثواب في تربية الطفل، إلا أن هناك تحفظين - أشار لهما (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠) - يقللان من المبالغة في استخدام الثواب كأسلوب تربوي ثابت ولاسيما حينما يكون الثواب على هيئة مكافأة خارجية مادية صريحة:

١- الثواب الذي يتخذ صورة مكافأة يحددها الراشدون والمعلمون والآباء وترتبط بالسلوك والنشاط بشكل مصطنع، وقد تكون نوعاً من الرشوة وقد تقود إلى الانقياد والرضوخ للسلطة لا إلى الابتكار أو النشاط الذاتي، وقد تكون لدى الطفل اتجاهات نفسياً من نوع (ما سيعود على

من هذا الفعل) أى أن النشاط تتضح قيمته فقط من خلال ما يتلوه من مكافأة، وقد تظهر معظم مشكلات الغش فى الامتحانات عندما تتغلب المكافأة الخارجية على عمليات الحصول عليها، وتعتبر القاعدة فى السلوك هى "الغاية تبرر الوسيلة" بحيث يسعى المتعلم للحصول على المكافأة بأيسر السبل، وهكذا يصبح جيل الأطفال مريضاً بعلل أخلاقية .

٢- الثواب - حين يتخذ صورة مكافأة- يكون تنافساً فى طابعه، بمعنى أنه فى الوقت الذى نجد فيه شخصاً أو عدة أشخاص تشبعهم المكافأة التى يحصلون عليها، فإن كثيرين قد يتعرضون للإحباط، وإذا كانت لدينا جائزة واحدة وعدد كبير من المتسابقين فلا بد لنا من مواجهة مشكلات الذين يخسرون، والسؤال هو هل فوز الفائز يستحق ما يدفع فيه من ثمن على حساب ما يشعر به الخاسرون من إحساس بالفشل وخيبة الأمل

ومن ناحية أخرى يذكر الباحثون أن العقاب يربى الطالب على الخنوع والاستكانة، ويطبعه بطابع الذل، وأنه يجب أن يكون مسيطر عليه ومتحكم فيه، ويخلق فى ذاته روح التمرد، ويجعله يعتاد القسوة، الأمر الذى يؤدى إلى رفع درجة إحساسه بالظلم، وتشكيل سلوكيات الانصياع، والتبعية وتدنى مفهوم الذات (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٢) وبالرغم من أن العقاب لا يعنى بالضرورة العقاب البدني فقط - كما يظن البعض - إلا أن هناك أشكال أخرى من العقاب كالتجاهل والتوبيخ وحجب الامتيازات والحجز Tim-out. وللعقاب البدني مترتبات مباشرة منها :

[١] يكف العقاب السلوك غير السوي ولكنه لا يزيله أو يطفئه .

[٢] يميل الأطفال إلى مقاومة العقاب بمعاودة الاعتداء أو الهروب، أو بالانعزال في لامبالاة وسلبية، والإقلاع السريع لأقل الصعوبات، وانخفاض الدافعية، واستسلام للمشكلات، وإدراك العجز المتعلم، ويترتب على العقاب التهديد، فضلا عن تعلم العجز والإحباط والسلوك المحبط للذات Destructive Behavior أو ترك المدرسة (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

[٣] يثير العقاب مشاعر سلبية لدى الأطفال والتلاميذ حول البيئة المحيطة التى يتلقون فيها العقاب مثل ميلهم إلى تجنب من يعاقبهم متى استطاعوا ذلك، وبالتالي يتكون لديهم صفة تجنب الأحداث المؤلمة، والاستسلام لها . واعتبارها أمر يجب تجنبه، فضلا عن عدم حب التلاميذ لمن يعاقبهم .

[٤] قد يؤدي العقاب إلى القلق الذي يقود التلاميذ إلى الكذب والغش والمراوغة، والتماس الأعذار الكاذبة، واستخدام استراتيجيات مواجهة بعيدة عن المهمة مثل استراتيجيات الهروب، واستخدام حيل دفاعية تنم عن عجز الفرد عن المواجهة، بجانب ذلك يحدث لدى التلاميذ التبلد والكسل، بسبب اعتقاداتهم فى أنهم لا يحركهم إلا العقاب، فيخرجون إلى الحياة بشخصيات مستسلمة مضطربة، خائفة، مكتئبة (Mikulincer , 1994) فرغبات الطفل مهمة، وميوله لا يتم التفكير فيها، وطباعه لن تؤخذ بعين الاعتبار، فلا يكفى أن نأمرهم وننهاهم، بل يجب أن نتخذ طريقة الترغيب والتشويق حتى نحبب إليهم العمل ونعودهم أداء الواجب والعمل للوصول إلى أهدافهم ومثلهم العليا وبذلك نفيدهم، ولا نقتل إرادتهم .

[٥] قد يؤدي العقاب إلى السلبية، فالمعلم الذي يعاقب أطفاله يقدم لهم نموذجا سلبيا قد يقلدونه فى المستقبل .

[٦] لا يتيح العقاب للتلميذ تعلم سلوكيات جديدة مرغوب فيها لأن العقاب يقول للتلميذ " توقف عما تفعل " ويفشل في تحديد ما يجب أن يفعله مثل كائنات العجز المتعلم التي توضع في مواقف مؤلمة لا تستطيع الهروب منها حيث لا يتيح الموقف مخرجاً للأمل واكتساب سلوكيات بديلة تفك الأزمة (Dweck , 2000 ; Seligman ,1998) .

[٧] قد يؤدي العقاب الشديد إلى تأكيد السلوك الشاذ وتثبيتته، فمثلاً إذا كان سلوك الطالب العدواني يرجع إلى شعوره بالإحباط والفشل فإن عقابه يزيد من إحباطه واندفاعاته وراء السلوك العدواني لأن كل عقاب يزيد الرغبة في العدوان . ويؤكد بسكر (Becker , 1986) على أن معظم الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها التي تلاحظ في المدرسة والمجتمع (الغش والهروب، والتسلل، والاختباء، والمراوغة، والكذب) هي في الحقيقة أنماطاً سلوكية هروبية يتعلمها الأطفال لكي يتجنبوا العقاب في المدرسة وفي البيت .

[٨] والعقاب لا يستبعد الأسباب الكامنة وراء السلوك . فما يزال التلاميذ لا يعرفون كيف يحلون الصراعات وكيف يعالجون الإحباطات، أو يتبعون قواعد حجرة الدراسة والروتينيات نتيجة للعقاب . ونتيجة لذلك فإن سوء السلوك يظل أن يستمر ويتكرر .

[٩] إن العقاب عندما يبدو أنه استبدادياً وغير عادل فإنه يعلم التلاميذ والأطفال درساً بأنه من المقبول أن القوى يكون لها ضحايا .

[١٠] إن الخوف من نيل العقاب قد يؤدي إلى كبح الابتكار عند التلاميذ

[١١] يؤكد النقاد أنه في حين أن العقاب قد يستعيد سلوك التلاميذ السليم مؤقتاً، إلا أن استخدامه في المدى البعيد له آثار جانبية غير مرغوب

فيها على التلاميذ المخالفين، وعلى الفصل بأكمله (steale , 1988) ويرجع هذا لأن العقاب كثيراً ما يستثير انفعالات سلبية عند التلاميذ، ويصبح بعض التلاميذ حاقدين على المدرس ويقسمون أن يثأروا وينتقموا منه، وخاصة إذا اعتبر العقاب غير عادل، وشديد القسوة . وكذلك فإن خبرة العقاب أو رؤية الآخرين وهم يعاقبون يثير قلق التلاميذ وخوفهم بحيث يتأثر أدائهم الأكاديمي (جابر عبد الحميد، ٢٠٠: ١٧٨).

[١٢] وثمة نقد آخر للعقاب وهو أنه كثيراً ما يقوى السلوك السيئ، وخاصة إذا تم علنياً، ويصدق هذا على وجه الخصوص على التلاميذ الذين يتلقون اهتماماً قليلاً في البيت أو المعاقين سلوكياً . وقد يكون العقاب هو الوسيلة الوحيدة التي يعرفونها للاستحواذ على انتباه المدرس، وأى شئ بالنسبة لهؤلاء التلاميذ وحتى العقاب أفضل من التجاهل .

[١٣] كما أن النظام المبني على العقاب نظام هش ومضلل يرتبط استمراره بوجود المعلم الذي يمارس العقاب، ويفرغ التربية من مضمونها .

[١٤] يفقد العقاب قيمته التربوية والخلقية حيث يتعود الطفل عليه ويستمرئه

[١٥] قد يعكس العقاب ضعف شخصية المعلم واتجاهاته المسيطرة والدكتاتورية، ومن ثم يتعارض مع تربية تؤكد على المبادئ الديمقراطية .

٣- توقعات الكبار: تشكل توقعات الآباء والمعلمين عامل هام في نمو عزو التلاميذ . فالمعلمين الذين يشكلون توقعاً مبدئياً عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم إلى التلاميذ، وذلك من خلال تعبيرات لفظية وغير لفظية، على سبيل المثال وجد جود وبروفى Good & Brophy أن

طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعاً عالياً تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعاً منخفضاً، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد طلابه بأنه طالب " جيد " من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك الطالب متأثراً بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه إلى الجوانب الإيجابية في سلوك الطالب، كما أن المعلم ينقل توقعه إلى الطالب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع الطالب وإتاحة الفرصة للمشاركة، وإذا كان التوقع سلبياً انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته إلى الطالب

ويعتقد سترينز وروز نشاين (١٩٨١) بأهمية أن يعبر المعلم عن توقعات إيجابية لأداء الطالب، ويقدم التعزيز للسلوك الأكاديمي والاجتماعي المرغوب . إذا تؤثر توقعات المعلمين عن غير قصد أيضاً على أداء الطلبة في كل من الاتجاهين الإيجابي والسلبي. وبناء على مراجعة مكثفة للدراسات، توصل جود (Good,1983) إلى أن توقعات المعلم تترجم إلى سلوك تجاه الطلاب. على سبيل المثال يميل المعلمون إلى إعطاء انتباه أقل للطلاب بطيء التعلم أو ضعيف التحصيل ولا يبتسمون لهم أو ينادون عليهم بدرجة تماثل الطلبة الجيدين. وغالباً ما يتم وضع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض (الابطأ) بعيداً عنهم ويوجه لأدائهم نقداً وتغذية أقل، ويقاطعونهم باستمرار ويطلبون منهم جهد قليل ويمدحونهم بدرجة أقل، والنتيجة البائسة لكل هذه السلوكيات وصول الطلبة لمستويات ضعيفة من التحصيل مع مرور الوقت، حيث يؤكد أداء الطلبة توقعات معلمهم ويجعلهم يتقبلون أوضاعهم المتدنية، وبالتالي قد تكون استراتيجيات التعليم والتدريس الفعال مهمة بشكل خاص مع الطلبة ذوي اضطرابات التعلم.

وأثبت بعض الباحثين أن التوقعات الأكاديمية الإيجابية للمعلمين تجعلهم أكثر ابتساماً لطلابهم أثناء الحصة في حجرة الدراسة، والذي ترتب عليه ظهور فرق في الأداء الأكاديمي أكبر لدى مجموعة الطلبة ذوي التوقعات الأكاديمية المرتفعة والتي تلقت ابتسامات أكثر عن زملائهم ذوي التوقعات الأكاديمية المنخفضة التي تلقت ابتسامات أقل من معلمهم، كما اتضح من خلال دراسة توقعات المعلمين المهنيين أن معظم تدعيمهم وصدقاتهم كانت نحو طلابهم اللامعين، وتفاعلاتهم كانت أكثر تكراراً معهم، بالإضافة إلى أن مدخلات المعلم اللفظية إلى طلابه تعتمد على توقعاته للأداء لديهم، فالطلبة الذين صنّفوا كبطيء التعلم وجد أنهم تلقوا فرصاً أقل لتعلم المواد الجديدة عن زملائهم المصنّفين لاعمين، بالإضافة إلى أن الطلبة المصنّفين بطيئ التعلم كان تعلمهم أقل للمواد الصعبة (Harris & Rosenthal , 1985).

ويمكن وصف الكيفية التي تؤثر بها توقعات المعلمين عن التلاميذ إلى أن تصبح أمراً واقعاً على النحو التالي :

- أ- يتوقع المعلم إنجازاً وسلوكاً معيناً من تلميذ ما .
- ب- بسبب هذه التوقعات المختلفة يسلك المعلم بطريقة مختلفة إزاء التلاميذ المختلفين .
- ج- توحى هذه المعاملة للتلميذ ما السلوك أو الاعتقادات الذي يتوقعها المعلم، وهذا يؤثر على رؤيته لذاته، وتوجهه نحو استجابة العجز أو استجابة مواجهة أو التجصين ضد العجز .
- د- وإذا استمرت هذه المعاملة من قبل المعلم لفترة من الزمن، ولم يستطيع الطالب مواجهتها أو تغييرها، فإنها سوف تشكل سلوكه واعتقاداته

عن ذاته، فالطالب المتوقع منه انه عاجز وضعيف سوف يقوده ذلك التوقع إلى الاستسلام والاعتقاد في عجزه وتدنّي أدائه وإنجازه، أما الطالب الذي يستوقع منه إنجاز عال سوف يقوده ذلك التوقع إلى أداء عال، واعتقاد في قدرته على التحكم، ومع مرور الزمن فإن إدراك التلميذ عن ذاته (عجز أو عدم عجز) سوف يقترب شيئاً فشيئاً مما هو متوقع منه .

ومن ثم فإن المعلمين ذو التوقع المرتفع عن أداء تلاميذهم يكونوا :

- ١- يعلمونهم مواد وموضوعات كثيرة .
- ٢- يعلمونهم أكثر المواد صعوبة.
- ٣- يصرون علي تحقيقهم مستويات مرتفعة من الإنجاز .
- ٤- يعطون تلاميذهم فرصاً كثيرة للإجابة علي الأسئلة .
- ٥- يعيدون أسلوب ونمط الأسئلة عندما لا تفهم التلاميذ الأسئلة
- ٦- ينوعون في التغذية المرتدة (Ormrod,1998: 512)

أما المعلمين ذو التوقع المنخفض لأداء التلاميذ غالباً ما :

- ١- يعطون تلاميذهم مساعدات، أكثر ممن يحتاجون لها .
- ٢- يستجيبون بسرعة للأداء الضعيف لتلاميذهم ،
- ٣- يضعون محكات غير صادقة لإجابات تلاميذهم .
- ٤- يهملون الأداء الجيد للتلاميذ حتى عندما يحدث .
- ٥- يفشلون في تشجيع تلاميذهم علي المحاولة الجديدة (Ames,1992)
- ٦- يعطون التلاميذ وقتاً قليلاً للإجابة عن الأسئلة .
- ٧- يلومونهم أكثر من نظرائهم عندما يفشلون في إعطاء إجابة صحيحة

٨- تكون المناداة على التلاميذ منخفضي التوقع للإجابة على الأسئلة بصورة أقل من نظرائهم (Brophy , 1983 : 640) .

٩- يكون التفاعل مع التلاميذ منخفضي التوقع أقل من نظرائهم، كما يعطيهم المعلم انتباهاً واهتماماً أقل .

ومن مظاهر تطبيقات نظرية العجز التي يمكن تطبيقها في الفصل المدرسي إدراك المعلمين إمكانية التحكم في أسباب النجاح والفشل من قبل التلاميذ، فإذا اعتقد المعلمون أن التلاميذ تتكاسل، فإنهم لا يعطونهم مساعدات إضافية، وذلك من جراء اعتقادهم أن فشل تلاميذهم ناتج عن تقصير في محاولاتهم ونقص بذلهم للجهد . أما إذا اعتقد المعلمون أن عجز تلاميذهم ناتج عن أسباب لا يستطيعون التحكم فيها نجد أنهم يمدونهم بمساعدات إضافية ومثيرات تعليمية تنمي لديهم القدرة على التحكم، وتكسبهم الأمل في فاعلية جهودهم وقدرتهم على التحكم والتأثير في الأمور

وفي هذا المجال أكدت الدراسات على أهمية اتساق عملية العزو عند المعلم لأسباب النجاح والفشل عند التلميذ لأن هذا الاتساق يرتبط بشكل منطقي مع الاعتقاد بأن المعلم الفعال يشجع تلاميذه على العمل بجدية وكفاءة، ويشجعهم دائماً على أن نجاحهم من ذاتهم ومن قدرات يتمتعون بها، ومن جهد يبذلونه، وكذلك تعمل التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم لتلاميذه على زيادة الكفاءة المدركة، وبالتالي نمو الدافعية الداخلية (Shunk , 1985) وهناك اتجاهات إيجابية لتقديم مكافأة أكبر وعقاب أقل من قبل المعلمين للتلاميذ الذين يقدمون جهداً أكبر أثناء عملية التعلم مقارنة بالتلاميذ الذين يتم إدراكهم من قبل المعلمين بأنهم لا يقومون بأية محاولة .

ويرى سيرا وابلن (Scraw & Aplin , 1998) أن المعلمين تفضل التلاميذ الذين يدركون كفاءتهم وقدرتهم على التحكم، لأنهم أكثر ثباتاً

وتكيفاً وانهماكاً في المهمة، وقد يتأثر هذا التفضيل بإدراك المعلمين بمهارات التلاميذ المعرفية وكذلك خصالهم الشخصية، وتوقعاتهم الأكاديمية، ودرجة مثابرتهم على تحدى المواقف، وجهدهم، وميلهم للأنشطة التعاونية داخل الفصل المدرسي، وبمساعدتهم للتلاميذ الآخرين، وتؤكد دويك (Dweck, 1986) أن التلاميذ الذين يتوجهون للتعلم أكثر تكيفاً وتعاوناً وتفاؤلاً في الفصل المدرسي، وأكثر عزوا لنجاحهم إلى ذاتهم، ولهذه الأسباب تذكر دويك أن المعلمين يفضلون التعامل مع هؤلاء التلاميذ .

فضلاً عن ذلك يتأثر تفضيل المعلمون للتلاميذ الذين يتوجهون نحو التعلم من خلال إدراكهم لمهاراتهم المعرفية وخصائصهم الشخصية، ورؤيتهم المتفائلة للمستقبل، ودرجاتهم الأكاديمية، ورؤيتهم للتحدي على إنها استراتيجية مناسبة، ونماء إحساسهم بالتحكم المنظم ذاتياً Self-Regulatory Control، ومثابرتهم لإكمال المهام، واستخدامهم لاستراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وتكيفاً، ومرونتهم في تعديل أو تغيير استراتيجيات وأساليب تعلمهم، وإدراك أهمية الجهد، وإعادة تحليل المشكلة، والانخراط في الأنشطة التعاونية في الفصل المدرسي، وصحبته للتلاميذ وأقران من السهل التفاعل والتعامل معهم (Schrow & Aplin, 1998).

ويجعل التوقع السلبي المعلم يستخدم باستمرار نقداً سلبياً كتغذية مرتدة، ويعمل هذا النقد السلبي على خفض تقدير الذات، ويقود التلميذ إلى النقطة التي يرغب فيها أن يوقف عن المحاولة لاغتقاد التلميذ أن هذا النقد السلبي يرتبط بنقص قدراته، ومن ثم تصل بالتلميذ إلى تعميم سلبي للذات، وأنه أهل للعجز . ويعد النقد تقييم سلبي حين يستجيب المعلم لأداء التلميذ بمضمون يحمل قيم سالبة مثل - خطأ - ضعيف - غير صحيح - ، فالأغلب أن يشعر التلميذ بالانهزام، ويتوقف عن التفكير، علاوة على ذلك فإن النقد السلبي للطفل، أو حتى التهكم والسخرية من الطفل، ووصفه بعدم

الكفاءة والنفع، وبأنه لا يصلح لأي شئ هو بداية تأصيل جذور الاستعداد للمرض، أو بالأحرى الأمراض النفسية والسلوكيات الجانحة بما فيها العداء للمجتمع، وبالتالي الإجرام وسلوك طريق العنف، والدخول في دوامة استخدام الكحول والمخدرات، وقد يكون التقييم السلبي مستتراً، مثلما يقول المعلم للتلميذ أن إجابتك قريبة من الصواب، من لديه إجابة أفضل ؟ وقد تكون استجابة تهكمية: ما هذه الأفكار السخيفة ؟

ومن الاستجابات التي تقل شأن التلاميذ الاستجابات غير اللفظية التي تظهر في تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت والتي تشعر التلاميذ بالتهكم والرفض، فضلاً عن إشعار التلاميذ بعدم الكفاءة من يستطيع مساعدتك إذا كنت على هذه الحالة ؟ من أين أتيت بهذه الأفكار الغريبة ؟ بعد أن استمعنا لصراح. من يتقدم ليرينا الطريقة التي يجب إتباعها ؟ وتشير الكثير من البحوث إلى أن النقد السلبي لا يساعد على التعلم المعرفي أو الوجداني، وتؤكد بحوث سوار (Soar , 1972) أن النقد ليس وسيلة للتعلم، وأشارت بحوث فلاندرز (Flanders , 1970) إلى علاقة النقد والاتجاهات السلبية وضعف الأداء (صفاء الأعسر، ١٩٩٨)

وتضيف هيمان وآخرون (Heyman et al , 1992) أن هناك تأثيراً ثابتاً للنقد السلبي على الأطفال من خلال إدراك الأطفال لهذا النقد بأنهم سيئون ويستحقون ذلك (نقص الجهد) وهناك أطفال آخرون يذهبون أبعد من ذلك حيث يشعرونهم النقد السلبي بنقص في القدرة والذكاء لا باعتبارهم سيئين أو جيدين، وانتهت الدراسة إلى أن الحالة الأولى والتي تدرك أن النقد السلبي الموجه لهم نتيجة لعوامل غير ثابتة (الجهد) أو استخدام استراتيجية غير مناسبة، ترتبط بالتقييم الإيجابي للذات، أما الحالة التي تدرك أن النقد السلبي الموجه لهم نتيجة لعوامل ثابتة تؤصل لدى التلاميذ تقييم الذات السلبي، وأنهم أهل للعجز .

وبالتالي يحتاج المعلمون إلى الوعي بنوع النقد المستخدم، فإذا استخدم المعلمون باستمرار نقداً سلبياً كتغذية مرتدة يؤدي ذلك إلى خفض تقدير الذات وتشكيل اعتياد عدم المحاولة لدى التلاميذ، ورؤية سلبية عن الذات، وفي النهاية إلى اقتناع التلميذ بعجزه، ونقص معطيات النجاح لديه (Nolen - Hoeksema et al , 1992).

التوقعات وتقدير الذات لدى الأطفال

- عندما يستطيع الطفل توقع الحقيقة بوضوح، يكتسب الشعور بالتحكم .
- وعندما يستطيع الطفل أن يعزز إنجازاته بشكل إيجابي، ولا يتخلى عن الرغبة الصادقة في المحاولة، يكتسب الشعور بالتصميم والمثابرة .
- وعندما يستطيع الطفل أن يعيش تعبيرات القبول الذاتي، ولا يشعر بأنه مهدد عندما لا تتم مواجهة أو استيعاب المواقف الشخصية، يتم اكتساب الشعور بالقناعة، وتتجه كل هذه المكاسب إلى تعزيز تقدير الذات، ومن ثم يجب تعليم الطفل أن يستخدم التوقعات بطرق متنوعة.

ما التوقعات : تعبر التوقعات عن ميول عقلية يوجد لها الأفراد من أجل هدفين:

١- إدراك حقيقة أنهم يعيشون ليمنحوا أنفسهم إحساساً بالقدرة على التحكم "إنني أفعل ما هو متوقع مني"

٢- الاستعداد لحدث السلوك " هذا هو ما توقعت أنه سيحدث "

وبدون الاستفادة من أي توقعات يمكن أن يشعر الأشخاص بالاضطراب في الوقت الحاضر " ليس عندي أي فكرة لما هو مفترض أن أفعله " والخوف من المستقبل غير المعروف " لا أملك معطيات توقع ما سوف تكون عليه التجربة "

وهناك ثلاثة أنواع شائعة من التوقعات يعتمد عليهما الطفل في تأكيد ارتباطه بالحاضر وتوقعه للمستقبل :

- ١- التنبؤات : ما يعتقد الطفل في أنه سيحدث " سأجتاز هذا الاختبار بنجاح
- ٢- الطموحات : ما يريد الطفل أن يحدث " أريد أن يتم اختياري رائد للفصل "
- ٣- الشروط : اعتقاد الطفل في أنه يجب أن يحدث " يجب أن أحصل على حرية أكثر من أخي الأصغر لأنني الأكبر "

ولأن التوقعات مكتسبة وليست فطرية، فهي تعتبر قابلة للتعديل وليست ثابتة، ويمكن أن يتعلم الطفل كيف يخلق توقعات تزيد من تقديره لذاته، وثقته بنفسه وتجعله يدرك أنه يمتلك معطيات التأثير في الأحداث .

فعندما يختار الطفل التوقعات التي تلائم حقيقة ما يحدث، تعتبر النتيجة العادية هي درجة من تأكيد الذات، وبذلك عندما يتم إشباع التنبؤ ويجتاز الطفل الاختبار بنجاح، يتجه الطفل إلى الشعور بالأمان، وعندما يتم إشباع الطموح، ويتم اختيار الطفل كرائد للفصل يتجه الطفل إلى الشعور الإنجاز، وعندما يتم إشباع الشرط، ويتم منح الطفل الأكبر حرية أكثر من الطفل الأصغر، يتجه الطفل الأكبر إلى الشعور بالرضا، وتؤدي هذه الميول إلى نتائج انفعالية سارة، عندما تلائم التوقعات الإيجابية التي يقوم بها الأشخاص الحقيقة التي يواجهونها، وفي هذه الحالة يحدث انفعال إيجابي، يقوم بدوره في تعزيز تقدير الذات، وإدراك الطفل أنه يمتلك معطيات التأثير في الأحداث .

وعلى النقيض من ذلك عندما يجد الطفل سلسلة من التوقعات التي تعد غير واقعية، والتي لا تلائم الحقيقة التي توقعها، حيث تثير هذه التوقعات غالباً استجابة محزنة، ومن ثم ينخفض تقدير الذات على سبيل المثال عندما يرسب الطفل في الاختبار (بينما كان النجاح هو المتوقع) يشعر بالدهشة، ويعاني من القلق قائلاً (إنني لا أفهم كيف أمكنني الإنجاز

بشكل سيئ جداً) وعندما يفشل الطفل في أن يختار رائد للفصل (عندما كان الاختيار هو ما كان مطلوباً) يشعر بالإحباط ويعانى من الحزن قائلاً (إنني حقاً أشعر بأنني مخذول لعدم انتخابي) وعندما لا يتم منح الطفل أية حرية أكثر من أخيه الأصغر (عندما كان يبدو أن المعاملة المختلفة عادلة فقط) يشعر بالخداع، ويعانى من الغضب قائلاً (إنه ليس من العدل أننا نبدأ في فعل نفس الشيء عندما نكون أنا أكبر بكثير جداً !)

وعندما يرى الوالدان طفلهما يختار سلسلة من التوقعات غير الملائمة، يمكنهما اقتراح تغيير هذه التوقعات بطريقة أكثر واقعية، ويمتلك الوالدان دوراً تعليمياً مهماً في تعليم الطفل تطوير التوقعات التي تلائم الحاضر بصورة واقعية، بإعداد طفلهما للتلميذ في المرحلة الابتدائية للدراسة الإعدادية، ويمكنهما قول " لمساعدتك في تعلم المزيد من الاستقلالية والمسئولية من المرجح أن يكون معلمي المرحلة الإعدادية أكثر صرامة، وأقل تدنيماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وبذلك يمكنك توقع أنه سيتم أمرك بالكثير من الأشياء في وقت واحد فقط (التنبؤ)، والتي يمكن أن تقل اهتماماً فردياً أقل مما ترغب (الطموح)، وأنه لن يتم منحك فرص عندما تشعر إنك يجب أن تمنح (الشرط)

فالاستمرار بالتمسك بالتوقعات التي لا تلائم الواقع يعرض الأفراد للدهشة والقلق، والإحباط والحزن، على سبيل المثال فإن الشاب الذي يتوقع أن تعود رفيقته السابقة عندما شعر أن من الواضح جداً أن الحب انتهى، تطول تعاسته برفضه تقبل ما لا يمكنه تغييره خلال الوقت، ويشعر فقط بأنه أسوأ بشكل متوالي، ويتضمن ذلك الاستياء اعتقاد محوري يدور حول العجز الشخصي وعدم امتلاك معطيات التأثير في هذا الأمر.

وفى هذا الخصوص يمكن أن تفيد التوقعات فى تحفيز (أو تثبيط) الإنجاز، حيث يمكن للوالدين تعليم الأطفال كيف يشجعون أنفسهم ليظلوا سعداء، ليوажوا التحديات، ويثابرون من أجل تحقيق الأهداف ويمكن وصف ذلك من خلال النموذج التالي :

نوع التوقع	توقعات مشجعة	توقعات مثبطة
التنبؤ	سأكون قادراً على النجاح	لن أنجح أبداً
الطموح	أريد أن أحقق أهدافي	لا أريد المحاولة
الشرط	ينبغي أن أمنحه كل ما أستطيع	يجب أن أستسلم تماماً

حيث تحت التوقعات المشجعة على الجهد، وتحسن إمكانية تحقيق النتيجة المرغوب فيها، وتعزز تقدير الذات، وتقلل التوقعات المثبطة من الجهد، وتزيد من احتمالية النتيجة السلبية، وتؤدي إلى خفض تقدير الذات، وتعزز اكتساب معارف ودوافع العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز .

٤- أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ : حيث قد تخلق فى التلميذ القوة والصلابة والعقلانية فى التفسير ومن أمثلة الرسائل التى تساعد على التحصين ضد العجز :

- ١- ممتاز لأنك ذكي ومجتهد جدا
 - ٢ - هذا جيد لأنه عمل صعب واستطعت بجهدك وإصرارك أن تجتازه
 - ٣- هذا جيد وأنت حقيقة استطعت أن تستخدم الاستراتيجيات المناسبة
 - ٤- هذا جيد لأنك بذلت جهداً عظيماً وفشلت وهذا لا يرجع لانخفاض قدراتك
- وهناك تفسيرات أخرى تستثير العجز مثل :-

- ١- أنت غبي لأنك لا تستطيع حل هذه المسألة .
- ٢- لماذا لم تتدرب و تتعلم أكثر وتتعود علي المحاولة والإصرار .

٣- لا تفرح بنجاحك لأنه نجاح سهل واليوم حظك جيد أو أن الامتحان كان سهلاً

٤- أنت تلميذ محظوظ لأنك استطعت أن تستخدم بعض الحيل الوهمية للنجاح، ونحجت (Ormoed, 1998: 513) فالرسالة التي يبعث بها الآباء والمعلمين عند تعاملهم مع التلاميذ قد تجبرهم على العجز أو التمكن، فعندما يفشل التلميذ قد توحى رسالة معلمهم بأن هذا الفشل راجع لعوامل قابلة للتحكم مثل الجهد والاستراتيجيات المستخدمة فأى فشل أو إخفاق للفرد يجب تفسيره كدالة لعوامل تحت سيطرته وتحكمه مثل جهده، أي إذا بذل جهداً مرتفعاً يصبح مسيطراً فاعلاً على فشله، وعندما ينجحوا قد توحى رسالة معلمهم بأن هذا النجاح راجع لعوامل تحت نطاق تحكمهم مثل جهدهم ومحاولاتهم الجادة وهي عوامل ثابتة عبر الزمن ومستقرة عبر المواقف وأن نجاح الفرد نابع من ذاته ولذاته .

ويعطي شنك (Schunk.1996 : 360) بعض العبارات التي يجب استخدامها كرسائل من المعلمين للتلاميذ لتنمية مقدرتهم على التحكم والوقاية من العجز المتعلم، ويسمىها أر مروود (ormrod : 1998: 514) بالمتفائل المتوقع " optimistic expectation " ومنها : حصولك على الدرجات المرتفعة دليل على إتقانك للمهمة أو العمل أو الأداء وليس دليلاً على تقدمك على الآخرين، فكن دائماً محاولاً ومضرباً ومثابراً ومستخدماً لأنسب استراتيجيات التمكن والإتقان .. عمالك هذا أو أدائك دليل واضح على موهبتك ومحاولاتك الجيدة ... ممارستك وتدريبك على الأداء دليل على إتقانك أولاً وحصولك على الدرجات المرتفعة ثانياً . ربما تفشل، واعلم أن الفشل ليس نهاية العالم، فقد يكون إنذار حقيقي لقلة جهدك، وإذا اجتهدت وفشلت فأنت أشرف من الذي يتجح بدون اجتهد ولا محاولات

وتتشابه رسالة الراشدين مع التغذية المرتدة المرتبطة بالكفاءة، حيث يؤكد السلوكيون أن التغذية المرتدة الإيجابية غالباً ما تكون معزراً إيجابياً للتلميذ . فالتغذية المرتدة الإيجابية ربما تحمي الدافعية الذاتية ، ولاسيما إذا كانت الرسالة التي ترسل للتلميذ تتضمن إحياء للتلميذ بامتلاكهم القدرة على النجاح، وقدرتهم على التحكم، وعلى تحقيق أهدافهم، وبالتالي تنمو فاعلية الذات لديهم (Stipek ; 1998) وقد تخفض التغذية المرتدة التناقض بين أين أكون وماذا أريد أن أكون . فيجب أن تنشئ التغذية المرتدة شعور قوى عن ماذا يكون التلميذ وماذا يريد . فعندما تخبر التغذية المرتدة التلميذ بأن جهوده الحالية غير كافية لتحقيق هدفه، تدفع التلميذ إلى بذله جهد أعلى، أو يحاول البحث عن استراتيجيات أخرى، وعندما تخبره التغذية المرتدة بأنه وصل للهدف، أو يستطيع تخطيه أو تجاوزه، يشغل التلميذ بالرضا والكفاءة والقدرة على التحكم، وربما يوحي ذلك أن يضع أهداف مرتفعة في المستقبل .

ومن هنا ترتبط التغذية المرتدة للمعلمين ارتباطاً إيجابياً بتقييم الأطفال لقدراتهم في الرياضيات مثلاً، حيث يستطيع المعلمون امداد الأطفال بتغذية مرتدة تجعلهم يركزون على ما يفعله الأطفال بطريقة صحيحة، وأن يتعاملون مع أخطائهم كأشياء طبيعية في التعلم، وأن يعرضوا عليهم مدى الخطأ في مهاراتهم واستراتيجياتهم، ويساعدونهم على فهم لماذا أخطئوا، ويمدونهم بوسائل تقويم عملياتهم ومعالجاتهم للمشكلات، واستبصارات جيدة بحلولهم، ويعطون لهم مقترحات للتحسين، والتغذية المرتدة بهذا الشكل تركز على التعاون وتحسين الذات في ضوء الأداءات الماضية، وليس في ضوء المقارنة والتنافس مع الآخرين .

وبإمكان المعلمين أن يستخدموا ما يسمى بالتوقع المهدد، والذي يرتبط بأربعة أنواع من التوقع تعد عوامل ضرورية لوقاية التلميذ من العجز وهم :

١- توقع التلميذ أنه في حالة خطر (حالة مهددة) أنا سوف أفشل إذا لم أذاكر بجد

٢- توقع أن التغير السلوكي يخفض الخطر " إذا ذاكرت واجتهدت سأكون ناجحاً وأصل إلى ما أتمناه "

٣- توقع أن قدرة الفرد كافية للتحكم " أنا عندي القدرة على الجد والاجتهاد (Bandura , 1999: 261).

٥- **بنية الأنشطة داخل حجرة الدراسة :** قد توضح بنية الأنشطة في حجرة الدراسة عن معلومات عزو، فحين يتنافس التلاميذ للحصول على الدرجات وغيرها من المكافآت تزداد المقارنات بين قدرتهم والتلاميذ الناجحون في ظل ظروف التنافس يؤكدون على أهمية قدراتهم وإسهامهم في نجاحاتهم والذين يخفقون يعتقدون أنه تنقصهم القدرة المطلوبة للنجاح . إن هذه الظروف تخلق حالة دافعية قوامها الانغماس في الذات، ويبدأ التلاميذ في سؤال أنفسهم (هل أنا زكي) .

وفى البيئة التعاونية أو الفردية تتناقص الفروق فى القدرة إلى حدّها الأدنى فالبيئات التعاونية تؤكد على جهد التلميذ حين يكون كل تلميذ مسئولاً عن جانب من العمل التعليمي أو المهمة، وحين تكافئ المجموعة على أدائها الجمعي، وفى البيئات الفردية يقارن التلاميذ عملهم الحاضر بإبداعاتهم السابقة ويركز التلاميذ فى البيئات الفردية (هل بذل الجهد كافياً ؟) وعلى استراتيجيات التعلم التى تحسن الإنجاز (كيف أستطيع أن أفعل

هذا ؟) ومزج التلاميذ ذوى المشكلات فى التعلم مع المتعلمين العاديين يعملوا فى مهام تعليمية متعاونين، طالما أن الجماعة تتجح والنجاح الجماعي يحسن تقويمات الذات (Self - Evaluation) لذوى الأداء الضعيف، والجماعات التعاونية التى تتألف من تلاميذ معوقين وتلاميذ عاديين تعمل بنجاح إذا درب التلاميذ على طريقة العمل فى الجماعات الصغيرة، وحين يعمل الجماعة على نحو جيد معاً فإن أداء الأطفال العاديين والمعوقين تعانى وكذلك تقويمهم لأنفسهم .

٦- تقدير فرص النجاح :أى مقدار الفرصة التى سوف نحصل بها على ما نريد، فنحن لا نحاول بشده إلا إذا توقعنا بدرجة معقولة تحقيق النجاح . فإذا كان لدى طالب ما دافع قوى للتعرف على إحدى زميلاته قد تتكون لديه قيمة حافزه عالية لمصادقتها ولكنه إذا كان يشعر بالهيبة والخجل من النساء، ويرى نفسه غير جذاب وغير محبوب فقد لا يقدم على عمل سئ عند تقدير فرصنا للنجاح يجب أن ننظر إلى الموقف نظرة واقعية Realistic فقد نرفض الاشتراك فى الحفلات التى تقام فى مدارسنا أو كلياتنا حيث لا يوجد لدينا خبرة بالتمثيل . وقد نرفض فكرة العمل بالمحاسبة لا نتلقى صعوبات فى دروس الرياضيات ولكننا فى معظم الأحيان لا نتأثر كثيراً بالحقائق كما نتأثر بصورتنا عن أنفسنا أى تقديرنا لأنفسنا وقدراتنا . يبالغ بعض الناس فى أدائهم عم مواهبهم ويقحمون أنفسهم فى محاولة أى شئ وهو ميل يجعلهم عرضة للفشل مرة بعد مرة أخرى . ومن جانب آخر بعض الأفراد يعجزون عن أداء بعض الأعمال فيملون إلى التشاؤم . وفى فرص نجاحهم فى أى موقف وقد تكون لهم قدرة على تحقيق النجاح فى الإنجاز والانتماء وغيرها من الأهداف، ولكنهم يقلعون عن المحاولات الجادة (فاروق موسى ١٩٨٥)

وفى هذا الشأن ترتبط تقدير فرص النجاح بالتغذية الرجعية الإيجابية من جانب المعلم إذا كانت تنقل رسالة محورها " أن التلاميذ لديهم القدرة على أداء المهمة بنجاح " ومن جراء ذلك تزداد فاعلية الذات لديهم . وفيما يلي بعض الأمثلة للتغذية الرجعية الإيجابية والتي لها تأثير إيجابي على دافعية التلاميذ :

- أستطيع أن أرى خلال حل بعض المسائل الماضية أن لديك مشكلة معقدة التفاصيل، وأعتقد أنك تعرف ما هي المشكلة بالضبط، والآن دعنى أوضح لك ماذا تحتاج لتفعله ... فى العديد من مقدمة أوراق بحثك، أجد معظم الفقرات لا تؤدي منطقياً إلى الفقرة التى تليها، وهنا يجب أن تضع عناوين تلخص ما يدور فى الفقرة، ودعنا نجد وقتاً لتوضيح كيف يمكنك استعمال هذه الأساليب لكى تساعدك على إعادة كتابة بحثك مرة ثانية .

٧- الاهتمام الأساس بالنتائج المنطقية : يرتبط مبدأ النتائج الطبيعية بأن الحقيقة والواقع تؤثر على سلوك الطالب أكثر مما يستطيع ان يفعل المعلم، فالطفل الصغير الذى يقرر ألا يأكل يدرك الجوع، وهو يتعلم سريعاً أنه عندما يأكل فإن ذلك فى صالحه، والسماح للطفل أن يخبر نتيجة منطقية وطبيعية فإن المعلم يسلك مثل المتفرج، ويساعد الطلبة على الاستجابة لمطالب الموقف أكثر من الاستجابة لمطالب المعلمين، وعندما يحتمل أن تكون النتائج ضارة فإن المعلم عليه أن يتدخل، ويحتاج المعلمون إلى قدر معقول من المهارة والتدريب لاستخدام هذا المدخل بكفاءة .

ويستخدم هذا المعلمون النتائج المنطقية عندما يحتاجون إلى الحفاظ على النظام فى الوقت الذى لا يستطيعون فيه الاعتماد على الحدوث الطبيعي للنتائج التى من شأنها أن تكف أساليب سلوكية معينة . فالطالب الذى يطرق الكرسي بينما لا يريد المعلم لهذه النتيجة الطبيعية أن

تحدث، فهو يأخذ الكرسي أو يحركه بعيداً عن الطالب حتى يلتزم الطالب
بالأطرق عليه مرة ثانية، وفي فعل ذلك فإنه يتبع ما أحب أن أسميه الـ
(R) الأربعة، أى الكلمات والمفاهيم التى تبدأ كلها بحرف R للنتائج
المنطقية : فالنتائج : -

[أ] ترتبط Relate منطقياً بالسلوك .

[ب] معقولة Reasonable أى تركيز على الموقف أو الحدث المباشر
أو القريب .

[ج] وهى تحفظ الاحترام Respect لشخصية الطالب وتكون كرامته
مصونة، ولا يتم الحكم عليه كشخص طيب أو غير طيب .

[د] وتسمح له أن يكون مسئولاً responsible عن أفعاله وقابل
للمحاولة (platt , 1991)

وفى كل هذه الصور يختلف استخدام النتائج المنطقية عن
العقوبات، ويمتنع المعلم عن ممارسة سلطته وعن أعمال إدارته، أو
فرضها على الطلبة، وبدلاً من ذلك فإن المعلم يسمح لحقيقة الموقف
وملابساته أن تأخذ مجراها، وهذا ليس بالأمر السهل على المعلم، ولكن
بقدر ما يكون المعلم قابلاً أو قادراً على أن يدع الموقف يباشر نفسه تكون
نتائجه أفضل (صفاء الأعسر، علاء كفاى، ٢٠٠٠)

تطبيقات العزو

١- العزو السببى والثقة المدركة للمعلمين :

يرى بروفى (Brophy, 2000) أن المعلمين الذين يثقون فى قدرتهم على
التدخل بنجاح لمعالجة العجز المتعلم من خلال أمور عدة منها :

(١) ثقة المعلمين على إكساب تلاميذهم القدرة على وضع وتنفيذ أهدافهم

(٢) ثقة المعلمين في قدرتهم على تعديل نظرة تلاميذهم لمسببات النجاح والفشل

(٣) ثقة المعلمين في قدرتهم على خلق بيئة تعلم فعالة .

(٤) تشجيع التلاميذ على النظرة للأخطاء كأجزاء طبيعية في عملية التعلم، وليست نهاية العالم .

(٥) تشجيع التلاميذ على التفكير العلمي واستخدام أمثل الاستراتيجيات المعرفية مناسبة للمشكلة .

(٦) ثقة المعلمين في تعديل نظرة التلاميذ للقدرة من كونها ثابتة إلى كونها وسيلة ومتغيرة من خلال :

- تركيز انتباه التلاميذ أكثر على عمليات التعلم لا على النتائج .
 - عمل ردود فعل طبيعية للأخطاء، وأن هذه الأخطاء أجزاء طبيعية في عملية التعلم، وليست دليلاً على الفشل .
 - تنمية اعتقادهم باستراتيجية الجهد المبذول والمعايير الشخصية عندما نمدّهم بالتغذية الراجعة وأن يحاولوا بجد أن ينجزوا أهدافهم رغبة في إشباع دوافعهم الداخلية لا إشباع دوافعهم الخارجية
- ومن ثم فإن معتقدات الفاعلية لدى المعلم، أي معتقداته حول ثقته وجدارته في التأثير على أداء التلاميذ، وعلى إجادتهم لمهام تعليمية خاصة، واعتقاده حول أسباب أداء التلاميذ، ومدى ارتباط إدراك وأحكام المعلمين حول فاعلية جهودهم وقدرتهم في التأثير على مخرجات التلميذ النفسية .
- وأكد شيستر (Chester, 1996) أن المعلم ذو الاعتقاد المرتفع بفاعلية الذات ينشغل أكثر بالممارسات المرتبطة بكسب الإنجاز لدى التلميذ،

بالإضافة إلى قدراته على مساعدة التلاميذ منخفض الإنجاز أثناء مواقف
الفشل، على أن يقبلون فشلهم. على أنه فرصة للنمو والتطور، وأنه ليس نهاية
العالم (Bandura, 1999) وتزيد من الدرجة التي يقبل عندها المعلم
الشعور بالتحكم والحفاظ على العمل أو النجاح والتطور في العمل، فكل هذه
المتغيرات ترتبط معا وتؤثر على مخرجات التلميذ الأكاديمية والنفسية .

وأكد سافيس (Saffici, 1996) على وجود عاملين يشكلان قدرة
المعلم على تحصين التلاميذ ضد العجز المتعلم هما : الفاعلية الشخصية
وإدراك التحكم الداخلي، وتوفر هذه المتغيرات للمعلم قدرة على التأثير
والفاعل، وخفض الشعور بنقص القدرة . وفي ضوء ذلك أكد هوى
(Hoy, 1986) على دور المعلم في المشاركة مع التلاميذ، وتدريبهم على
عزو الفشل إلى الجهد، والتحكم الذاتي، وإعطائهم فرصة تغيير اتجاهاتهم
نحو التعلم .

وتقصي جيسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) علاقة
فاعلية الذات لدى المعلم والتركيز الأكاديمي وسلوكيات التغذية المؤثرة
للمعلم، ووجدوا أن المعلمين الذين لديهم معتقدات فاعلية ذات مرتفعة
ينهمكون في ممارسات مرتبطة بارتفاع التحصيل الأكاديمي، ويتصرفون
بطريقة تعاونية، وينوعون رسائلهم وممارستهم لتناسب كل القدرات
العقلية داخل الفصل المدرسي، ولديهم قدرة مرتفعة على مساعدة التلاميذ
ذوي التحصيل الدراسي المنخفض أثناء مواقف الفشل، ويكافئونهم فضلاً
عن خفض نقدهم ولومهم لهم مقارنة بالمعلمين ذوي فاعلية الذات
المنخفضة. وتوصل جلاسبرج (Glassbrg 1979) إلى علاقة إيجابية
بين معتقدات فاعلية الذات ومستوى الوظائف المعرفية للمعلمين،
واستراتيجيات التعليم الفعالة التي يتعاملون بها مع التلاميذ.

٢- العزو السببي ودافعية الإنجاز: يعد الدافع للإنجاز من أهم الحاجات النفسية التي استقطبت اهتمام علماء النفس في السنوات الأخيرة، ربما لأن هذا المفهوم يرتبط بالإنجاز الفردي الذي يبدو في السيطرة على البيئة، وحسن معالجتها أو التعامل معها وتنظيمها، وتذليل العقبات، والاحتفاظ بمستويات عالية من الإنجاز القائم على العمل، وبذل الجهد والتنافس من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة التميز (فتحي الزيات، ١٩٩٦) والدافع للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبياً عند الفرد يتفاعل مع إمكانات النجاح أو الفشل، بالإضافة إلى جاذبية أو قيمة الحافز الخارجي للنجاح أو الفشل، فمن يتميز بدافع مرتفع للإنجاز يعزى فشله للافتقار للجهد، ومن يتميز بدافع منخفض للإنجاز يعزى فشله للافتقار للقدرة .

ويربط اتكنسون الدافع للإنجاز بالرغبة في تحقيق الأهداف، ويذكر أن قيمته تكمن في الشعور بالفخر الذي يشتمه الفرد من الإنجاز . ويرى ماكيلان أن الدافع للإنجاز يختلف بين الأفراد والثقافات، حيث يميل ذوو الحاجات العالية للإنجاز إلى التصرف بأسلوب مميز حيث يميلون إلى تجنب المخاطرة الكبيرة والصغيرة، ويفضلون الأعمال التي تكون درجة المخاطرة فيها وسطاً بين الصعوبة والسهولة، فهم لا يحبون المغامرة، زد على ذلك يهتمون بالتغذية الرجعية المباشرة حول مدى نجاحهم في إنجاز أعمالهم لذلك فهم يميلون أكثر نحو الوظائف ذات المهام المحددة والنتائج الملموسة القابلة للقياس ويفضلون الحوافز المرتبطة بأعمالهم، ولكنهم يعتبرون النقود رمزاً للإنجاز أكثر من كونها وسيلة لشراء الأشياء. ويعتقد ماكيلان أن الحاجة للإنجاز مكتسبة وحيثما تكون سائدة تزدهر الأعمال وتتطور .

ويوضح هيكهوسن (Heckhausen , 1987) أن الدافعية للإنجاز يمكن فهمها على أساس نظام تقويم الذات وتوقع النجاح، وتتقل الفرد من الخوف من الفشل إلى الأمل في النجاح، ووضع أهداف واقعية، وإثارة الدافع، وتشجيع عزو النجاح والفشل إلى عوامل قابلة للتحكم .

وتشير الدافعية للإنجاز المرتفعة إلى التوجه نحو الانجاز من خلال الجهد والقدرة على الأداء، وإدراك معطيات الانجاز، وتشير الدافعية المنخفضة إلى التوجه نحو الفشل من خلال ضعف القدرة على الأداء وتقويم الذات المنخفض، والسلبية، وإدراك عدم جدوى الجهد (Heckhausen , 1987) .

وتتكون دافعية الإنجاز من عدة أبعاد ناتجة من عدة متغيرات متفاعلة مثل مركز التحكم، الحاجة للانتماء، الحاجة للإنجاز الشخصي والاجتماعي والدراسي، وتوجه الفرد للعمل الجاد لكي يتفوق في دراسته، وتحمل المسؤولية، وقيمة الجهد.

ويذكر وينر أن الحاجة للإنجاز ترتبط بالأسباب المدركة للنجاح والفشل، فالأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز أكثر عزوا للنجاح للعوامل الداخلية مثل بذل الجهد، وأكثر عزوا للفشل إلى العوامل الخارجية مثل صعوبة المهمة مقارنة بذوى حاجة الإنجاز المنخفضة، ودعمت هذه النتائج دلال وسيزي (Dalal & Sethi , 1988) عندما اختبرا الفروق في العزو بين الأفراد الذين لديهم مستويات مختلفة من الحاجة للإنجاز، وتوصلوا إلى أن الأفراد ذو حاجة الإنجاز المرتفعة يعزون نجاحهم إلى قدرات يمتلكونها وجهدي بذلونه، ويعزون الفشل إلى صعوبة المهمة، بينما الأفراد الذين يمتلكون حاجة منخفضة للإنجاز يشعرون بمسئوليتهم عن الفشل. وهذا ما لاحظته أيضا شابينيلو (Scapinella , 1989) عندما أشار إلى أن ذوى

حاجة الإنجاز المرتفعة أقل قبولاً للفشل . . ومن ثم فإن الأفراد الذين لديهم حاجة منخفضة للإنجاز أنشئوا اجتماعياً لقبول مسؤولية فشلهم، أما ذوي حاجة الإنجاز المرتفعة فيقبلون المسؤولية عن نجاحهم لا عن فشلهم، وترتبط الحاجة المنخفضة للإنجاز بالإحساس المنخفض بالكفاءة، والتوقع المنخفض، والميل إلى لوم الذات والطموحات المنخفضة، كما يعد غياب الحاجة للإنجاز عنصراً معوقاً للتنمية الاقتصادية .

وتوصل جروف وبارجمان (Grove & Pargman , 1982) أن الطلبة ذوي خبرات النجاح يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى القدرة والجهد، بينما الطلبة ذوي خبرات الفشل يعززون فشلهم إلى صعوبة المهمة أو الحظ فضلاً عن تناقص الدافعية بتكرار النجاح لدى ذوي خبرات الفشل. وبين مارش (Marsh , 1984, 1986) في دراسته أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يعززون أسباب نجاحهم إلى القدرة والجهد، ويحتفظون بتهيو معرفي مؤداه أنهم يستطيعون إذا حاولوا، بينما يعزوا منخفضوا دافعية الإنجاز نجاحهم أو فشلهم لعوامل مثل مساعدة الآخرين أو الحظ أو صعوبة المهمة أو العائد الخارجي، وهذا يدل على أن الأسلوب الذي يستخدمه الطالب في تنظيم وإدراك سبب النجاح والفشل يرتبط بدافعية الإنجاز لديه.

العزو السببي والمنافسة الرياضية

يمكن اعتبار موقف المنافسة الرياضية من أهم مواقف الإنجاز الرياضي، حيث يعتبر بمثابة موقف إنجاز نوعي خاص، ولكل لاعب في مجال الإنجاز الرياضي أسلوب العز المميز له، وهي الطريقة أو العادة التي يميل فيها اللاعب لتفسير النتائج، والتي تكون في المواقف المعتادة أو المألوفة شبه الثابتة، ويمكن النظر إليها كسمة شخصية مميزة للاعب، وعلى مدار ممارسة اللاعب لنشاطه الرياضي فإنه يتعرض لنوعين من الخبرات:

الأولى : وهى خبرة النجاح وهى نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضوعي الحالي للاعب، والمستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه، فإذا حقق اللاعب مستواه الموضوعي الحالي، وكذلك المستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه فعندئذ يعيش اللاعب فى خبرة نجاح بغض النظر عن حدوث الفور والهزيمة .

والثانية : وهى خبرة الفشل وهى نتيجة نسبية ترتبط بالمستوى الموضوعي الحالي، والمستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه، فإذا لم يحقق اللاعب المستوى الموضوعي الحالي له، أو لم يحقق المستوى الذاتي الذي يتوقعه لنفسه فعندئذ يعيش اللاعب فى خبرة الفشل بغض النظر عن حدوث الفوز أو الهزيمة .

كما أن اللاعب حينما يدرك ويفسر أسباب نجاحه أو فشله ممثلة فى مستوى أدائه ونتائجه على أساس العوامل الخارجية مثل الحظ أو التحكم أو المنافس أو سوء الأدوات فإن هذا اللاعب ذو وجهة ضبط خارجية، فى حين يتسم اللاعب ذو وجهة الضبط الداخلية بتفسيره لأسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية مثل قدراته الذاتية ومستوى مهاراته ومدى بذله للجهد (مصطفى باهى، أمينة شلبى، ١٩٩٨)، وترجع أهمية معرفة كيف يفسر اللاعب خبرات النجاح والفشل إلى أن ذلك يؤثر فى مقدار الجهد ومستوى الأداء فى المستقبل، وإلى تكوين ودود فعل معرفية وانفاعلية متباينة.

على سبيل المثال عند تفسير خبرات النجاح : قد يفسر السباح (عادل) فوزه ببطولة (٤٠٠) متر سباحة على مستوى الجمهورية، وربما تكون تفسيراته كالتالى :

فئات التفسير	تفسير اللاعب لأسباب الفوز
الثبات	
ثابت	الاستعداد الجيد والكفاءة البدنية
غير ثابت	الحظ
مصدر السبب	
داخلي	الجهد الكبير الذي بذله في آخر ١٠٠ متر في السباحة
خارجي	ضعف مستوى المنافسين
قابلية التحكم	
يمكن التحكم فيه	خطة السباق الجيدة، وتنظيم سرعته خلال مسافات السباحة
لا يمكن التحكم فيه	إصابة منافسه وعدم الاشتراك في المنافسة

تفسير خبرات الفشل : مثل انسحاب اللاعب (هيثم) وشعوره بالعجز من فريق تدريب الناشئين للاسكواش

فئات التفسير	تفسير اللاعب لأسباب الفوز
الثبات	
ثابت	الافتقاد إلى الاستعداد والموهبة
غير ثابت	أسلوب تعامل المدرب مع الناشئ
مصدر السبب	
داخلي	ضعف البنيان الجسماني
خارجي	بعد النادي عن المنزل وصعوبة الوصول إليه
قابلية التحكم	
يمكن التحكم فيه	ضعف الجهد الذي يبذله
لا يمكن التحكم فيه	ارتفاع تكلفة الممارسة عن قدرته

وقد تتباين الاستجابات الانفعالية والمعرفية طبقاً للعزو الذي يعلل به الفرد نتائج الأحداث ويوضح ذلك الجدول التالي :

١- عندما ينجح المتعلم

العزو	مثال	الاستجابة الانفعالية	الاستجابة المعرفية
الجهد (داخلي - غير ثابت - ويمكن التحكم فيه)	أنا أذاكر بجد في هذا الامتحان	زيادة الفخر	توقع أداء مختلف
القدرة (داخلي - غير ثابت - وغير ممكن التحكم فيه)	أنا جيد في الرياضيات	زيادة الفخر	توقع أداء مشابه
صعوبة المهمة (خارجي - ثابت - غير ممكن التحكم فيه)	أن الاختبار كان سهلاً	نقص الفخر	توقع أداء مشابه
الحظ (خارجي - غير ثابت - غير ممكن التحكم فيه)	استطعت التخمين في الامتحان	نقص الفخر	توقع أداء مختلف

٢- عندما يفشل المتعلم

العزو	مثال	الاستجابة الانفعالية	الاستجابة المعرفية
الجهد	أنا أذاكر بجد	زيادة الخزي	توقع أداء مختلف
القدرة	أنا جيد في الرياضيات	زيادة الخزي	توقع أداء مشابه
صعوبة المهمة	أن الاختبار كان صعباً	نقص الخزي	توقع أداء مشابه
الحظ	أنا لم أستطيع التخمين جيداً	نقص الخزي	توقع أداء مختلف

وفى المجال الرياضي قد يفسر اللاعب محمد سبب النجاح نتيجة التدريب الجيد لذلك يتوقع أن يزيد من التدريب فى المستقبل لتحسين أدائه، أما إذا فسر سبب النجاح نتيجة الحظ، فإنه يتوقع عدم التدريب الجيد لأنه ليس السبب فى تحسين أدائه .

مثال اللاعب " على " يفسر سبب الفشل نتيجة الحظ لذلك يتوقع عدم زيادة التدريب لأنه ليس السبب فى هبوط مستواه، ولكن السبب هو الحظ، كذلك إذا فسر سبب الفشل نتيجة ضعف قدراته، فإن ذلك يقلل من الدافعية والثقة فى النفس،

وعدم زيادة التدريب لأن ما قيمة التدريب مادمت قدراته ضعيفة .

وبالتالى فإن المدرب الذى يركز على لاعبيه فى إمكانية التدريب ومهارات اتخاذ القرار بتحمل المسؤولية فى جوانب عدة، فهو يتخذ قرارات برنامج التدريب نيابة عن الرياضيين الذين هم مجرد تابعين، وبالتأكيد فإن أى مدرب يعرف تماماً طريقة تدريب الناشئين وشباب الرياضيين، ولكن من الواجب عليه أن يعلن لاعبيه تطوير برنامج تدريبهم، وأن يتحملوا المسؤولية بصورة أكبر كلما زاد تعلمهم لأنهم أكثر دراية بأنفسهم وبأجسامهم من المدرب، وبالتالى فهم الأقدر على تصميم برامج تدريبهم.

ويخطئ بعض المدربين حينما يرغبون فى السيطرة الكاملة على حياة لاعبيهم فهم يحددون برامج الدراسة، ومتى وأين ومن يروونه، بسل وكيفية إتفاقهم للمال، فهذه الرغبة تضر اللاعب على المدى البعيد، وتتكرر عليه فرصته فى اتخاذ القرار، وتعلم المسؤولية وكيفية ضبط سلوكه.

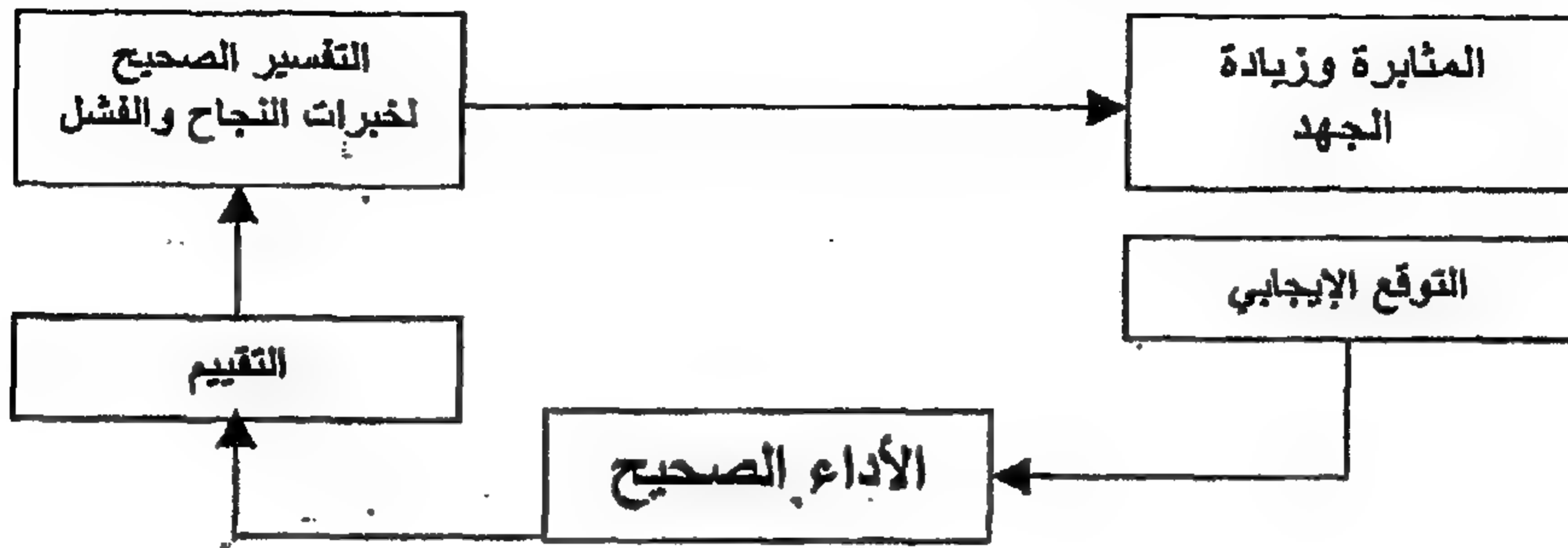
كما أن منح الرياضيين مسؤولية أكبر تجاه أنفسهم يعد بمثابة تفويض للتنازل الكامل عن عملية الضبط، لكن في الواقع، فالأمر ليس كذلك، إنما هو تشجيع للرياضيين لتحمل المسؤولية، حيث تقدير المدرب بأنهم أهل له، من خلال إرساء بناء يساعد الرياضي الذي يخطئ في استخدام هذه المسؤولية، كذلك فالرياضي لا ينبغي أن يتوقع أن يفعل ما يحلو له بل عليه الاختيار من خلال مواقف منظمة، فهو محتاج أن يتعلم التركيز نحو تحقيق الهدف من خلال ضوابط معينة . .

والم المدرب الذي يسهل للرياضي تحمل المسؤولية يجب أن يعمل على إفهام لاعبيه أنه يعمل طبقا لقواعد وأنظمة ملزمة، ولكنها تعطى إمكانية للرياضي لتطوير قدرته على تحديد الأهداف، والعمل على تحقيقها، وأن تحمل المسؤولية معناه قبول التحدي لتقرير ما هو النظام الذي يوفز المناخ الأمثل لتطوير المسؤولية، وحق الفرد في تقرير مصيره، والشئ الأكثر أهمية هو الاعتقاد أن اللاعب الرياضي أهم من الفوز، وأن يتعامل المدرب معه على أنه إنسان ويهتم به، ويتعاطف معه، ويصبح محل ثقته، وأن يتفهم دوافعه وحاجاته، واتجاهاته، وكيف يرى العالم من حوله والتعاطف معه مما يخلق الثقة بين المدرب واللاعب، والتي تعد خطوة أساسية نحو اتخاذ القرار السليم، وبكلمات أخرى، يجب على المدرب بدلا من أن يقول (سأجعلهم يحققون ذلك) يقول (سأجعلهم يريدون ذلك، ويتحملون المسؤولية نحو تحقيق ذلك) .

دور المدرب في توجيه تفسير خبرات النجاح والفشل للاعب

أولا : معرفة كيف يفسر اللاعب نتائج أدائه، حيث أن ذلك يوضح كيف ودرجة الاستفادة في المستقبل .

ثانياً : مساعدة اللاعب فى استخدام الفهم الصحيح لتفسير نتائج الأداء، نظراً لأهمية ذلك زيادة بذل الجهد (المثابرة)، وزيادة التوقع الإيجابي وذلك طبقاً للشكل التالى :



مثال : تقابل الفريق (أ) الذي يتميز بارتفاع مستواه مع الفريق (ب) الذي يتميز بالمستوى المتواضع، وجاءت نتيجة المباراة الفوز الواضح لفريق (أ) .

اجتمع مدرب فريق (ب) مع اللاعبين بعد المباراة لمعرفة كيف يفسرون النتائج وحصل على الإجابات التالية :

اللاعب	سبب الهزيمة
وليد أبو المعاطى	سوء الحظ
سعد لملوم	تقصير فى بذل الجهد
محمد عبد الستار	ضعف القدرة المهارية
وليد القفاص	صعوبة الواجبات المطلوبة
محمد فتح الله	الخطأ الموضوعية
أسباب أخرى	

كما اجتمع مدرب فريق (أ) مع اللاعبين لمعرفة رأيهم عن أسباب الفوز، وحصل على الإجابات التالية :

اللاعب	سبب الفوز
السعيد عبد الخالق	الحظ
عبد الله نكري	المهارة العالية
عبد الفتاح يوسف	الجهد
محمد عبد الجواد	الولاء للنادي
هشام حبيب	الخطأ الموضوعة
أسباب أخرى	

ماذا تعني أسباب الفوز أو الهزيمة كما عبر عنها اللاعبون ؟

- اللاعب وليد الذي فسر الفشل نتيجة سوء الحظ يعني عدم رغبته في تحمل المسؤولية وبذل الجهد لتحسين الأداء، وحيث أن الحظ خارج سيطرة اللاعب وأنه غير ثابت فإن ذلك لا يمثل فائدة من حيث التأثير في تحسين أدائه في المستقبل .
- اللاعب سعد لملوم فسر الفشل على أساس التقصير في بذل الجهد، وحيث إن الجهد تحت سيطرة اللاعب، فإنه يستطيع التغلب على الضعف في الأداء بزيادة الجهد ومن ثم تحسين الأداء .
- اللاعب السعيد فسر النجاح نتيجة الحظ، وحيث إن الحظ خارج سيطرة اللاعب، وإنه غير مستقر، يتوقع أن يؤدي ذلك إلى عدم تأكيد اللاعب من النجاح في المستقبل، ومن ثم التأثير السلبي على بذل الجهد وتحسين الأداء

■ واللاعب عبد الله فسر النجاح نتيجة ارتفاع مستوى المهارة، وحيث أن المهارة (القدرة) تحت سيطرة اللاعب وإنها ثابتة فإن ذلك يساعد على شعور اللاعب بالثقة في توقع النجاح وبذل المزيد من الجهد لتطوير مهاراته .

الفصل الرابع

التحكم المدرك

وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

تؤكد الاتجاهات الحديثة في العلوم السلوكية والاجتماعية على الحاجة إلى مبادئ أساسية تدفع وتوجه السلوك الإنساني، ومن بين الاتجاهات الشائعة اتجاه ثنائية الوجود الإنساني Duality Of Human Existence لباكـ Pakn والذي يتكون من مفهومين متعارضين هما الشيوع Communion والذاتية Agency فبينما تشير الذاتية إلى محاولات الكائن الحي لتدعيم فرديته ليتفوق على الآخرين والاستقلال عنهم، وفي الوقت نفسه يحافظ ويطور ذاته. فإن الشيوع يشير إلى محاولات الفرد التخلي عن فرديته وهويته الخاصة بالذوبان Merging في الآخرين، وفي البيئة المحيطة، وبالتالي الاستسلام والاستكانة للمجتمع الأكبر كجزء من تفاعله وانفتاحه وتعاونه مع الآخرين (Mcadan, 1988) ولا بد من التنويه إلى أن جذور وأساسيات هذا المفهوم ترجع إلى الفيلسوف اليوناني السقراطي امبيدكلس Empedakles الذي ميز بين مفهومين متعارضين هما الحب Love والنزاع Strife والذان يوضحان إمكانية التغير والنمو إلى جانب الانهيار والضعف decay في الشخصية (Bandura, 1999)

وتعد هذه المفاهيم أساسية في حياة الفرد وتعبّر عن نفسها بطرق متعددة، اعتماداً على سياق تطور شخصية الفرد، والأكثر من ذلك تحتوي الطبيعة الشاملة والمتكاملة لهذين المفهومين على المكونات الدافعية والمعرفية والسلوكية، وهي مظاهر متداخلة في نظام متكامل داخل الفرد،

وفى الوقت ذاته تنظر هذه المفاهيم إلى أن ظاهرة التغير والتطور تعتمد على تفاعلات الأفراد مع بيئاتهم، لاسيما فى أوقات الكوارث والتغيرات، حيث يحاول الأفراد إعادة توازنهم، وإيجاد مفاهيم سلوكية هادفة .

وبالرغم من أن مفهوم قدرة الفرد تتأثر بالبناء الأسرى والتنشئة الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم ضرورياً وأساسياً فى حياة البشر، ويظهر كمكون دافعى يرتبط بحاجة الفرد الأساسية للتحكم فى البيئة (Harter, 1978) ومن ثم فإن حاجة الفرد الفطرية والأساسية تعتمد على أهداف واضحة جداً فى حياته .

وفى أوائل خمسينيات القرن الماضى أصبح مفهوم التحكم المدرك Perceived Control محور انتباه وجهد العلماء، ويسميه البعض الغريزة للتمكن Master أو الحاجة للكفاءة Competence أو السببية للشخصية Personal Causation ويشير هذا المفهوم - على الرغم من تعيد مسمياته - إلى الاعتقاد بمدى التحكم المتاح للذات لتوجيه الأمور وتوجيه دفعة الأحداث فى الاتجاه الذى تراه و ترغب فيه، وهو حجر الزاوية فى التكامل والتكيف الشخصى، وينعكس على الجوانب الدافعية والانفاعلية والمعرفية الأخرى (Dweck, 2000). ويشكل هذا المفهوم أهمية كبيرة عندما يساعد على مواجهة الضغوط، حيث أنه من المفيد أن يتعلم الفرد كيف يسيطر على الأشياء التى تقع فى مجال إدراكه، وقبول الأشياء الأخرى التى تقع خارج مجال إدراكه، ولكي يواجه ذلك يجب عليه أن يعرف فن التحكم فى الذات .

وفى هذا الشأن أصبح مفهوم التحكم المدرك من المفاهيم الجوهرية فى البحوث الحديثة فى مجال الشخصية، فإدراك الناس أو رغبتهم فى التحكم ترتبط بقوة بعمل كثير من الاختصاصيين النفسيين

العاملين في مجالات علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس الإيجابي، على سبيل المثال يشير الباحثون إلى وجود فروقاً فردية في إدراك الأفراد للتحكم في أمور حياتهم، حيث تجد بعضهم يرغب كثيراً في التحكم، وبعضهم الآخر يبدى أقل رغبة في ذلك ولكن إذا كانت كل المتغيرات شبه متساوية عند الأفراد فإننا نجدهم يميلون إلى أن يزاوخوا بعض أنواع التحكم في بيئتهم

ويرى ديسي (Deci, 1980) أن الناس لديهم الدافع لأن يشعروا بأنهم متحكمون وفعالون في التأثير على الأحداث في بيئتهم، وحاول ديسي التمييز بين المصادر الخارجية والداخلية للتحكم، كالأشخاص الذين يكون مصدر التحكم لديهم خارجياً يعملون من أجل الحصول على الثواب، أما أولئك الذين يكون مصدر التحكم لديهم داخلياً فلديهم توجه لأن يبينوا لأنفسهم وأنهم قادرون، ولديهم الكفاءة، وقد ميز ديسي وزميله (Deci & Ryan, 1985) فيما بعد بين التحكم وبين ما أسموه بالتوجيه الذاتي Self-Determination، وهم يرون أن الناس قد لا يفضلون التحكم فيما قد يحدث لهم، ولكن لديهم دافعية للمحافظة على الشعور بأن لديهم اختباراً شخصياً فيما يحدث لهم، أي أن سلوكهم نتيجة للتوجيه الذاتي .

وأكدت الدراسات فكرة الحاجة للتحكم من خلال التجارب العملية، فنجد أن القلق ينخفض عندما يعتقد الإنسان أن لديه القدرة على التحكم في الصدمات الكهربائية، ويظهر لدى الفرد الذي يتعرض لإصابات قوية خاطفة وصدمات كهربية أعراض مرضية شبه نفسية مثل القرحة الربو، وأعراض أخرى تظهر عندما يعتقد الفرد أنه لا يستطيع التحكم في الصدمات الكهربائية، وعندما يعتقد الفرد أنه يملك القدرة على التحكم تخففي كل هذه الأعراض (Seligman, 1998) .

وتؤكد لانجر Langer في كتابها علم نفس التحكم Psychology Of Control أن التحكم شيئاً مهماً ليس لحالة الفرد النفسية فقط، بل لصحته الجسمية أيضاً، وفي الأحداث التي تخضع للصدفة (مثل الفشل في زهرة النرد) والذي يعتقد بعض الأشخاص أنها تحت سيطرتهم وتؤكد الباحثة على ما يلي :

[١] أن الأشخاص مدفوعون إيجابياً للتحكم في بيئاتهم.

[٢] أن الأشخاص لا يقبلون فكرة أنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج.

[٣] أن الأشخاص قد يفشلون في التمييز بين المهارة Skill والصدفة Chance.

وتعد الحاجة للتحكم من ضروريات الحياة الحقيقية، ويؤكد أكويناس Aquinas أن الفارق الجوهرى بين البشر والمخلوقات اللاعقلانية هو أن الإنسان سيد تصرفاته، ولديه القدرة على التحكم في أفعاله ومن ثم فإن التحكم - حسب لانجر - اعتقاد نشط لدى الفرد بأنه يملك الاختيار من بين الاستجابات الفعالة التي ترتبط بتحقيق النتائج المرغوبة، وتضيف لانجر أن مفهوم التحكم عند سيلجمان يرتبط بعاملين هامين هما:

[١] ارتباط النتائج المرغوبة باستجابات الفرد أو

[٢] لا تحدث النتائج بدون استجابات الفرد المرتبطة بحدوث هذه النتائج. فمعرفتنا بأننا نستطيع السيطرة على الأحداث، أو أننا نتوقع أين ومتى ستقع؟ يساعدنا على أن نكون أكثر مقاومة للضغط والتوتر والاكتئاب، وقد تكون سبباً لكوننا مهيين للسيطرة على عالمنا.

وتذكر لانجر Langer أن التنبؤ أو التوقع في حياتنا يشبه قبيلة التيموكوا Timucua والتي سكنت ولاية فلوريدا، قبل أن يجلب

كولومبوس Columbus الثقافة الأوروبية إلى نصف العالم الغربي، ولقد أسموا أنفسهم بأبناء الشمس The People Of The Sun واعتنقوا في ديانتهم ثلاث كلمات (عالم السماء والجنة، وعالم الرجال والنساء، والعالم السفلي) ورأوا أن العالم الفوقي أو عالم الجنة هو مكان يمكن تنبؤة وهو مكان منظم، فالشمس والقمر يظهران ويغيبان بطرق يمكن توقعها أو التنبؤ بها، وأن النجوم تبرز في السماء بأشكال وأوقات معروفة.. وهكذا مثل فصول السنة، ورأوا أن العالم السفلي - ما هو تحت أقدامهم - هو عالم الفوضى والاضطراب، وهو عالم مجهول لا يمكن توقعه أو التنبؤ به. وينظرون للبشر دائما إلى أن العالم الفوقي عالم معروف ممكن توقعه أو التنبؤ به، وكان التيموكوا يعبدون عالم السماء، ويخافون من العالم السفلي الفوضوي والذي لا يمكن التنبؤ به. وفي الخوف من الأمور غير الممكن التنبؤ بها، وفي البحث لجعل حياتنا معروفة وممكن التنبؤ بها مسبقا، نحن نشبه كثيرا قبيلة التيموكوا منذ ألف عام مضى، فلتفكر لحظة في الأشياء التي نخافها، هل هي الظلمة التي تجعلنا غير مسرورين، أم حقيقة الضوء الذي يجعل ما هو قادم في المستقبل أمر أكثر وضوحا؟ عندما يؤكد عن قرب قدوم إعصار، ومن ثم فالأشكال المعتادة من الحياة قد تتحول إلى احتمالات غير ممكن تنبؤها. حتى تجربة بافلوف يمكن النظر إليها على أنها شكل نوعاً من التعلم التوقعي الممكن التحكم فيه Predictive Learning يحل فيه شيئا جديدا محل الحدث المألوف، أو صوت الجرس مكان رائحة الطعام، كطريقة للحصول على فرصة الأكل.

ويذكر سيلجمان في كتابه المشهور "العجز" في العلاقة بين القدرة على التنبؤ أو التحكم وبعض الحالات النفسية مثل القلق والاكتئاب، حيث يفسر سيلجمان كيف نجا البريطانيون من تفجيرات القنابل التي كانت

يلقيها الألمان خلال الحرب العالمية الثانية ن واقد كان كل هياج أو سماع سارينات في الهواء أمر متوقع ،فعندما لا يسمع سكان لندن هذه السارينات نجدهم يكملون حياتهم بطريقة عادية، وعندما لا يمكنهم التنبؤ بالأحداث المؤلمة فإنهم لا يستطيعون التنبؤ بالأمان ،وبالتالي نجد أن سكان لندن يبحثون عن إشارات الأمان Safety – Signals فهي تجعلهم قادرين على التنبؤ بالأحداث الخطيرة التي تكون خارج مجال سيطرتهم .

وينظر الفلاسفة الشرقيون إلى أن محاولات التحكم هي نوعا من الوهم Illusion وبعيدا عن فرض إرادتنا علي العالم، حيث يؤكد القواد والبوذيون الروحيون Buddhist Spiritual Leaders أن حياة الشخص الداخلية هي التي تعلمه كيف يتقبل ما هو خارج عن سيطرته، ويمكنهم القول : يمكننا فقط التحكم في حياتنا الداخلية، وبدلاً من تغيير العالم نحاول أن نغير من أنفسنا.. ويصف ألبرت كاميس Albert Camus في كتابه أسطورة سيسيفوس Myth Of Sisyphus شخصية بطل من الأساطير الإغريقية الذي قدرت له الآلهة بان يدحرج حجراً إلى أعلى جبل، وعند هذه النقطة يتدحرج الحجر إلى أسفل، ومرة أخرى يعود ليفعل نفس الشيء، وهي مهمته الأبدية ،ولكنه يتحكم قليل فلا حياته الداخلية استطاع أن يتحمل عذاب.. وأن فيكتور فرانكل Victor Frankel والذي شاهد المعسكرات التدريبية الألمانية في الحرب العالمية الثانية، توصل إلى أنه في الوقت الذي ظن فيه الحراس أنهم سيطروا على كل مظاهر الحياة، ظل المسجونون مسيطرين على حياتهم الداخلية،وعن طريقها استطاعوا تعريف العديد من مظاهر تجاربهم الشخصية.

وحتى إذا كنا لا نوافق على شعار هذه الفلسفة بأن كل محاولات التحكم هي نوع من الوهم، يجب أن نتعلم منها قيمة خلق إحساس بحياة

داخلية تمكننا من المواجهة الناجحة للأحداث التي لا يمكن تجنبها، والتي تظل دوماً خارج نطاق سيطرتنا، ونتعلم منها أن ننظم حياتنا الداخلية والتي من خلالها نلجأ إلى عالم الصفاء والنقاء، وهو عالم الأديرة أو الكنائس أو المساجد عندما لا نتمكن من التحكم في أحداث حياتنا .

ويقول جلاسر Glaser مؤلف كتاب العلاج بالواقع Reality Therapy أن جميع الكائنات الحية تقوم بدور منظم في التحكم، بكلمات أخرى تعيش بنظام تستطيع فيه أن تنظم ذاتها Self- Regulating فيستطيع الإنسان تنظيم ذاته - أكثر من الكائنات الأخرى - حيث يستطيع تنظيم سلوكه لتعكس أفكاره، أهدافه، قيمه، وكذا توقعات الآخرين منه، وأيضاً في ضوء إشباع احتياجاته الفسيولوجية مثل الجوع والعطش والجنس .

ويرفض جلاسر التكوينات التقليدية لنظام " المثير - الاستجابة " ويقدم ما يعرف بحلقات التغذية الراجعة، وهو مفهوم مستعار من فهمنا للنظم المعقدة، وفي ضوء هذا المفهوم قدم روتر دمجا للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لحدوث ما يسمى " بالتوقع - التدعيم " والذي رأى أن إمكانية حدوث السلوك في موقف ما في علاقته بالتدعيم هو دالة لتوقع حدوث التدعيم بعد السلوك في الموقف المحدد وقيمة هذا التدعيم في هذا الموقف، ففي موقف معين على الرغم من أن الفرد يكون شغوفاً وتواقاً لتحقيق هدف متاح، ربما يعتقد Belief بأنه لا يوجد سلوك في جعبته Repertoire سوف يسمح له بأن يكون مؤثر في تحقيق الهدف، وفي هذا الموقف المحدد ربما يوصف الشخص بأنه يتوقع عدم وجود اقتران Noncontingency بين أي جهد من جانبه وبين النتائج النهائية في الموقف، ويعتبر روتر مفهوم التحكم المدرك توقع معمم يعمل خلال عدد

كبير من المواقف والتي تتصل بما إذا كان الفرد يمتلك أو يفتقد التحكم في ما يحدث له (Levis 1982) فمعتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت - وليست المكافآت في حد ذاتها - هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يدرك الأفراد أن ما حصلوا عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكياتهم، فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل، على سبيل المثال يتزايد فقط سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا سوف يترتب عليه تقدير مرتفع .

ونتيجة للثورة المعرفية Cognitive Revolution في علم النفس أصبحت معتقدات التحكم أو التوقعات قضية بحثية ونظرية مهمة، خاصة منذ قدم روتر Rotter مفهوم التوقعات العامة للتحكم الداخلي - الخارجي للتدعيم، وقرر أن إدراك الشخص لقدرته على التأثير في أمور حياته ترتبط بإدراكه للعلاقة بين سلوكه ونتائجه ذلك السلوك وأطلق على هذا الإدراك مفهوم مركز التحكم Locus Of Control كجزء من نظريته الشخصية المتعلقة بالتعلم الاجتماعي، وبعد ذلك انتشرت البحوث والدراسات والنقاشات النظرية والتجريبية في هذا الموضوع .

مفهوم مركز التحكم

يشير مفهوم مركز التحكم إلى مدركات الفرد للنتائج كجزء من عملية التحكم، حيث تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، وما تتضمنه من أحكام تقييمية موجهات أساسية لسلوكه وتكيفه. كما يشير مفهوم مركز التحكم إلى تعميم التوقع حول درجة التحكم بالمعززات في البيئة، أو حول كيفية تفسير طبيعة التعزيز، وإلى أية درجة يدرك الفرد أن التعزيز مترتب على أفعاله، فذوى مركز التحكم الداخلي يدركون أن خبرات فشلهم ونجاحهم تعتمد على قدراتهم وأفعالهم، وهذا يعنى أن لديهم تأثيراً أكبر

المعززات في بيئتهم، حيث يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباتهم، أما ذوو التحكم الخارجي فيدركون أن خبرات نجاحهم وفشلهم تترتب على عوامل خارجية مثل الحظ، القدرة، قوة الآخرين، وعوامل بيئية يصعب التنبؤ بها في كثير من الأحيان، وهذا يعنى أنهم يدركون أن التعزيز غير مرتبط بسلوكهم، ويتصرفون طبقاً لذلك .

وقد أقام روتر فكرته الأساسية عن مركز التحكم على الافتراضات الرئيسة التالية :

- ١- أن الناس يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج البيئية المترتبة على ذلك .
 - ٢- أن الناس يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم - أو الوصول إليها - ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف، ولا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، ولكن بسبب تعميم التوقع، وتعميم التوقع يعتمد على أن محاولاتهم وجهودهم سوف تكلل بالنجاح .
 - ٣- أن الناس الذين يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم مقارنة بأولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ أو الصدفة أو الآخرين (فتحى الزيات، ١٩٩٦)
- وفي تفسير العجز المتعلم يذكر روتر أن الأفراد الذين يخضعون لصعوبات لا مهرب منها تتكون وتتمى لديهم خبرة غير متوقعة (المهمة الأولى) نوعاً من العجز، وهو العجز الذي يعم على المواقف التالية (المهمة الثانية)، ونتيجة لذلك فإن الفرد المعنى يعجز عن ممارسة التحكم في المواقف التالية حتى لو كانت لديه في الواقع القدرة على التحكم.

فندوى التحكم الخارجي هم الأكثر تأثراً بتجارب العجز المتعلم مقارنة بذوى التحكم الداخلي، وبالتالي فإن صاحب التحكم الخارجي قليل الحيلة إزاء ما يحدث له، وهذا ما يوضحه هيروتو (Hirorto , 1974) في دراسة عن مراكز التحكم والعجز حيث كان الفرق بين أصحاب التحكم الخارجي والداخلي دالاً في مواقف قلة الحيلة لصالح أصحاب التحكم الخارجي لذلك فهم أقرب إلى الشعور باليأس حيث أن أصحاب النزعة الخارجية في إدراك مصادر التدعيم أقرب إلى الشعور باليأس، حيث أن صاحب النزعة الخارجية في إدراك مصادر التدعيم أقرب إلى الشعور باليأس باعتباره نظاماً من التوقعات السلبية إزاء المستقبل كما يميل بين شعوره بقلة الحيلة وإحساسه باليأس إلى أن يقدر ذاته تقديراً منخفضاً وتبدوا على حياته مسحة من التشاؤم والاكتئاب، وهم عاجزون تماماً بالنسبة لمصائبهم وما يحدث لهم، وهم محكومون بواسطة ظروف خارجة عنهم لا يملكون إزاءها أى تأثير، وبالتالي فهم يشعرون أن محور التحكم الذاتي لهم يقع خارجاً عنهم، أى يتصرفون كما لو كانوا غير مسئولين عما يحدث لهم، ويشعرون بأن كل ما يحدث لهم يرجع للصدفة أو الحظ أو لفعل الأشخاص الآخرين، فهم يميلون إلى الشعور بأن الأحداث التي تحدث في البيئة تكون بعيدة عن سيطرتهم ولا يملكون شيئاً للوصول إلى النجاح، وتحكمهم الأقدار وتتقصمهم الهيمنة على الأحداث التي يتعرضون لها، وقد يتسممون بالضعف والعجز في مواجهة ما يقابلهم من مشكلات، حيث أنهم في حاجة إلى توجيه من الآخرين، إذا فهم أكثر تقبلاً لسيطرة الآخرين وتأثيرهم وتخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة لذلك تتخفض ثقتهم بذاتهم على سبيل المثال، قدم هيروتو ١٩٧٤ تصميماً ثلاثياً يتكون من ثلاث مجموعات :

الأولى وهى مجموعة الهرب من صدمة الضوضاء العالية، حيث تعلمت وتدربت على كيفية الهرب من صدمة الضوضاء العالية، حيث تعلمت وتدربت على كيفية الهرب من الضوضاء من خلال الضغط على زر موجود في الموقف التجريبي، والثانية وهى المجموعة التي لا يمكنها الهرب من صدمة الضوضاء العالية، وهى نفس ضوضاء المجموعة الأولى لكنها لم تتعلم كيف تهرب من هذه الضوضاء، أو أن محاولاتهم كانت مستقلة عن استجابة إنهاء هذه الضوضاء، أما المجموعة الثانية فلم تتلقى أي ضوضاء وبعد ذلك أخذت كل المجموعات إلى صندوق الاختبار، ولكي يتجنب الفرد الضوضاء يجب عليه فقط أن يحرك يده من جهة إلى أخرى، وقد تدربت كل من مجموعة الهرب والمجموعة التي لم تتلقى أي صدمة أن تحرك يدها. وبالتشابه مع الكائنات الأخرى فشلت المجموعة التي لم تستطيع الهرب من الضوضاء أو تجنبها. والأكثر من ذلك أن معظمهم جلس سلبيا ساكنا، وتلقوا الضوضاء بفتور ولا مبالاة .

وأضاف تصميم هيروتو عاملين آخرين، حيث تم إخبار نصف المفحوصين في كل من الثلاث مجموعات أن ما يفعلونه في صندوق الاختبار هو اختبار للمهارة والقدرة الحقيقية لهم، أما النصف الآخر فقد تم إخبارهم أن ما يفعلونه يخضع للصدفة والحظ، وأظهر هذا التصميم أن استجابة المجموعة الأخيرة ضعيفة، وسلبية.

ومن ثم فإن تجربة هيروتو أكدت أن الشخص خارج التحكم هو الذي يدرك - كما هو واضح من استجابته على قائمة الشخصية - أن التعزيز يحدث في حياته عن طريق الصدفة والحظ، وأنه خارج عن إرادته وتحكمه، أما الشخص داخلي التحكم، يدرك أنه يستطيع التحكم في معززاته، وأن مهاراته وجهده أساس تعزيزاته، وقد وجد هيروتو أن

الخارجيين أصبحوا أكثر عجزاً في تجاربه من الداخلين، وانتهى هيروتو من أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة تسهم في حدوث العجز المتعلم، وتطمس الدافع على الهرب، وتثبت علاقة استقلال الاستجابة بالنتيجة هم :
(١) التجارب العملية الخاصة بعدم القدرة على التحكم (واقعا الأحداث الضاغطة)

(٢) التأهب المعرفي الناتج عن تعليمات تعتمد على الصدفة .

(٣) الاعتقاد في التحكم الخارجي .

وفي دراسة بالتحليل المعروف Meta Analysis لمائة دراسة ظهرت علاقة قوية بين العجز وإدراك التحكم الخارجي، وأظهرت الدراسات التي أجريت على الأطفال علاقة العجز المتعلم بمركز التحكم الخارجي (Nathawat, Singh, & Singh, 1997)

ويؤكد هيلسمان وجاربر (Hilsman&Garber,1995) أن النقص في التحكم المدرك عامل يهيئ Vulnerability للعجز المتعلم لدى الأطفال والراشدين، ويظهر النقص في التحكم المدرك واضحا عندما يواجه الأشخاص ضغوطا لأحداث لدى الأشخاص رغبة عالية في التحكم فيها واستجابات مواجهة Coping Responses ملائمة مثل التوجه نحو حل المشكلة، والتوجه المعرفي نحو المهمة، وأن التوقعات السلبية واليأس والعجز المتعلم نتائج بتواجد بشكل أكثر عندما يعتقد الأشخاص بعدم جدوى جهدهم أو عدم جدوى معطيات التحكم لديهم .

فالأشخاص عندما يواجهون أحداثاً غير قابلة للتحكم ويشعرون بعدم القدرة على تغييرها أو التكيف معها ومواجهتها يتولد شعور بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم، وعندما يستمر مثير منفر _ مثير يحكم عليه

الكائن الحي بأنه غير سار - لا يمكن التحكم فيه - قبل أن تكتسب استجابة الهرب أو الإحجام لفاعليتها، فإن الاستجابات التي قد تمكنه فيما بعد من السيطرة على تلك الظروف قد يصعب عليها تعلمها .

ويفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أن تكرار تعرض التلميذ للبيئة الضاغطة مع إدراكه عدم القدرة على التحكم أو السيطرة عليها تجعل التلميذ يشعر بالفشل، ويعزو هذا الفشل إلى أسباب داخلية-وثابتة وشاملة مما يجعله يشعر بعدم القيمة وعدم الكفاية وانخفاض تقدير الذات وعدم القيمة، وفي النهاية يتكون لدى الفرد الشعور باليأس، حيث لا جدوى من المحاولة طالما أن المحاولة محكوم عليه بالفشل (Seligman , 1998)

فالعجز المتعلم يحدث لدى الأفراد حين يعتقدون أن سلوكهم لا يؤدي إلى التغيير فيما يعقبه من نتائج، فبالرغم من أن القلق هو الاستجابة الأساسية في مواقف التوتر، إلا أن هذه الاستجابة قد يحل محلها الاكتئاب إذا أصبح الفرد يعتقد أنه لا يمكنه التحكم أو السيطرة على النتائج المترتبة على سلوكه، أي أن الفرد تشوه معارفه، ويختل تحكمه المدرك، وتتسم دوافعه بالعجز، لأنه تعلم أن سلوكه لن يكون مؤثرا في النتائج التي تعقب السلوك، بمعنى أنه إذا كان في بيئة غير سوية لا يمكن تجنبها، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييرها أو إزالتها الأمر الذي يؤدي إلى العجز المتعلم.

ويذكر ويبر (Weber , 1996) أن المكتئبين يظهرون توجهها عاما لرؤية النتائج على أنها بعيدة عن تحكمهم الشخصي، فهم يعتقدون أن لديهم القليل من التحكم على عناصر بيئتهم مقارنة بالعاديين، ويرى بعض الباحثين أن العلاقة بين الاكتئاب والتحكم الخارجي - أي إدراك الفرد للأحداث الإيجابية و/ أو السلبية بوصفها غير مرتبطة بسلوكياته، وبالتالي

فهبي بعيدة عن تحكمه الشخصي - مما يشير إلى صعوبة التفرقة - من الناحية النظرية - بين مفهوم العجز المتعلم ومفهوم التحكم الخارجي، والذي يتصف أصحابه بالشك في دوافع الآخرين، وعدم الرضا، وانخفاض قوة الأناء، والانشغال بالنقائص الموجودة في الذات، وعدم الإحساس بالأمن والطمأنينة، واللجوء إلى حيل الدفاع اللاسوية.

ومن ناحية أخرى أكد بعض الباحثين أن العجز دالة لنظام التوقعات السالبة عن الذات وعن المستقبل من جانب الفرد، ومن ثم طرحت تصورات تذهب إلى اعتبار الاكتئاب نوع من تعلم العجز، بمعنى أن الاكتئاب ينتج عن إدراك الفرد عدم الاقتران بين استجاباته الشخصية وقيمة الناتج أو العائد، وبذلك فإن نظرية العجز المتعلم والاكتئاب تعزز بوضوح إدراك الفرد للتحكم كأساس لخبرة العجز المتعلم والاكتئاب.

ويعد العجز المتعلم على أنه عجز الفرد عن التحكم في الأحداث البيئية التي يمر بها بسبب أن الطرق الكفيلة لحلها فوق طاقته، أو في حدود طاقته وإمكانياته، ولكنه يعتقد في عدم فاعليتها، وبالتالي يفقد الفرد هويته لأن البيئة لا تشجع المبادأة الخاصة التي تميز الفرد، وأن كل شيء يخضع للحظ والصدفة، أو أنها بيئة لا يمكن التنبؤ بها أو ضبطها، ومن هنا يبحث الفرد بيئة تشبع رغباته، وقد يتمثل البحث عن بيئة يستطيع الفرد فيها إثبات ذاته وتفرد له لأنه يعتقد أن المجتمع أمامه قد فقد معقوليته ومنطقيته ومثاليته، وأصبح ينظر للإنسان على أنه ترس في آله تدور (كتعاملات المعلم مع التلاميذ) كما في البحث عن التفرد والاستقلالية والتميز نجدهم يجربون " هاويات " مختلفة وأن انتقاء الهوية المناسبة يمكن أن يكون في الاندماج في جماعات دينية أو سياسية متطرفة في غفلة من المربين. وكما يقول فروم (Fromm , 1971) أن الفرد الذي يشعر بالعجز يسعى إلى الانخراط في

شئ يمنحه الشعور بالقوة ويدفع عنه عبء الشعور الذي لا يطاق بالعجز، وهذه قد تكون شخصاً أو مؤسسة، أي يهرب من حرية العصر الحديث التي تسبب له الشعور بالعجز والعزلة والضالة، بالانتماء إلى كيانات أكبر منه تشعره بالأمن وتذيل عنه مشاعر العجز، وترد إليه الإحساس بالأمن والهوية (إبراهيم عيد، ١٩٨٧)

ومن ناحية أخرى أكد الباحثون أن الفرد في هذه الحالة نتيجة لعدم وضوح هويته، وعدم إدراكه للعلاقة بين الاستجابة والتعزيز يتعلم استجابات أخرى من البيئة غير الاستجابات التي يجب أن ترتبط فعلاً بالبيئة ومعززاتها، كأن يكون استجابة معاكسة لاستجابة الموقف الأصلي، أي أن الفرد يتعلم نتيجة لذلك تكوين استجابات أطلق عليه الباحثون باللاعلاقية المتعلمة (Matzel et al 1989) Learned Irrelevance وهي استجابة منافسة للاستجابة التي سوف يستخدمها الفرد للتحكم في الموقف فمثلاً نجد أن الصدمة غير القابلة للتحكم تعلم الكائن الحي أن يتجمد ويبقى مستسلماً، وهو نمط استجابة منافس لاستجابة الهرب النشطة مثل الجري بعيداً، مما قد يؤدي فيما بعد إلى معالجة غير ناجحة للصدمة المؤلمة (Seligman , 1998) .

ويتفق تفسير شاكر قنديل (٢٠٠٠) مع ما استنتجه الفرحتي السيد (١٩٩٧) في أن القواعد غير المتسقة والضوابط والمعاملة غير العادلة للفرد من جانب الراشدين قد يفسرونها على أنها تعبير عن الحالة المزاجية للراشد الذي يتعامل معه (المعلمون أو الآباء مثلاً) أكثر مما يرونها حدوداً منطقية مقبولة، وعلى هذا النحو تخلق بيئة يضيع فيها وضوح الضوابط وأسبابها، بل وما يترتب على الخروج عليها من، مما يضير بشعور الفرد بالكفاية والتحكم، طالما أنهم موجودون في بيئة لا يمكنهم

التنبؤ بها أو ضبطها، ولعل هذا ما جعل راتر 1975 ، Rutter يؤكد أن إتباع نظام غير متسق قد يتيح للأفراد الفرصة لتجريب بعض أشكال السلوك غير السوى فى غفلة من الآباء أو المعلمين .

ومن خلال ما يسمى بتوافر الاستجابات البديلة Alternative فعند تعريض الكائن الحي لبيئة مؤلمة أو غير مناسبة، لأنه لا يملك مثلاً أي خيارات فعلية، وأن سلوكه لا أثر له على هذه البيئة، فهو يشعر أنه لا يستطيع التحكم فيها، أو أنها لا ترضى حاجاته ودوافعه - ولا يستطيع ضبطها أو التنبؤ بها - كأن يكون المعلمين متذبذبين فى التعامل مع التلاميذ، هنا يتعرض الفرد للعجز المتعلم وذلك لعدم توافر الاستجابات البديلة لإنهاء الألم أو الفرار منه .

ويؤكد سيلجمان (Seligman, 1998) أن عدم قدرة الكائن على ضبط المثيرات العقابية بسبب عدم توافر استجابات بديلة - كعدم قدرة الفأر على الهرب بسبب عدم امتلاكه الاستجابة المناسبة للهرب، يؤدي إلى ما يسمى بالعجز المتعلم . أي أن العجز المتعلم يحدث بسبب القلق الناشئ عن الاعتقاد بأن الاستجابات البديلة لتغيير البيئة المؤلمة غير متوافرة لدى الفرد، وعندما يمتد هذا الاعتقاد إلى مواقف متعددة من حياة الفرد، أثبت ماندلر Mandler أن الفرد ينشأ لديه معارف مشوهة تقوده إلى حالة من اليأس. فالفرد الذى يشعر بنقص ذاتي فى افتقاد الاستجابات البديلة لتغيير النتيجة أو الحدث المؤلم يشعر أيضاً بالمسؤولية الذاتية عن هذه النتيجة، أي تقوده إلى رغبات متزايدة لإرجاع اللوم الزائد للذات (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧)

أما الفرد الذي يعتقد بامتلاكه معطيات النجاح أو الاستجابات البديلة لا يتشوه معرفياً. ويمكن تطويع ذلك فى مجال التعليم من خلال

إيقاع مثلا العقاب على التلميذ ،ولكن على نحو يمكن ضبطه أو التنبؤ به ،وتوفير استجابات بديلة تمكن المتعلم من إنهاء العقاب الموقع عليه من خلال تعلم استجابات مرغوب فيها فمثلا إذا قامت الأم بعقاب ابنها بسبب مص إبهامه فهي تفعل خيرا، ولكن يجب أن تتمكن من استخدام إبهامه في أداء استجابات أخرى بديلة يتم تعزيزها كالإمساك بالقلم للكتابة أو الرسم.

ويوضح الكنانى (١٩٩٠) أننا أمام أربعة أنواع من التحكم الخارجي أولهم : يمكن تسميته بالخط أو الصدفة، وهذا يمثل اعتقاد بأن العالم غير قابل للتنبؤ، وثانيهم : " القدر" ويمثل اعتقاد لدى الشخص بأنه لايمكن أن يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدرة سلفا. وثالثهم : تحكم الآخرين الأقوياء حيث يكون مصدر التحكم في أيدي أشخاص آخرين أكثر قوة مثل الرؤساء، المعلمين .. وهو لا يستطيع التحكم كونه ضعيف وعاجز. ورابعهم : فهو مرتبط بالوعي الأول والثاني،ففيه يرى الشخص أن الحياة معقدة جدا بحيث لايمكن التنبؤ بأحداثها، ذلك لأن الشخص ذاته تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التنبؤ بها أو ضبطها .

سمات ذوى التحكم الخارجى

أشارت الدراسات إلى أن ذوى التحكم الخارجى يتسمون بالعديد من السمات أهمها:

[١] إدراك عدم امتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فالحظ والصدفة وقوة الآخرين عوامل محركة لأحداث حياتهم .

[٢] انخفاض دافعية الإنجاز، والتراخي فى استخدام ما لديهم من قدرات، وتباطؤ الأداء، والاستسلام بسرعة عند مواجهة المشكلات.

[٣] الاندفاع والتصرف بسرعة عند مواجهة المشكلات .

[٤] ارتفاع مستوى القلق، وانخفاض الثقة بالذات، ومن ثم يتحركون بشك وريبة

[٥] الخوف والعجز في مواجهة ما يقابلهم من شدائد (إنهم في حاجة إلى توجيه الآخرين ومن ثم فهم أكثر تقبلاً لسيطرة وتأثير الآخرين [٦] الميل العصابي، وإدراك الضغوط في حياتهم .

[٧] أكثر انصياعاً وأسهل إقناعاً، وأكثر قبولاً للمعلومات من الآخرين .

[٨] الميل لحدوث حالات اكتئاب نتيجة ما يلاقونه نتيجة ما يلاقونه من صعاب، وما يواجهونه من مخاطر، وما يتعرضون له من أزمات خلال تفاعلهم مع المواقف المختلفة

[٩] يميلون إلى إظهار مثابرة أقل في الأعمال التي يكلفون بها من نظرائهم ذوي التحكم الداخلي الذين لديهم ارتباط جوهري بالقدرة على الإنجاز الأكاديمي .

[١٠] ينخفض لديهم الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، ويكون لديهم سلبية عامة، وأقل قدرة على الإنجاز، ويتسمون بضعف الأنا عند مقارنتهم بذوي التحكم الداخلي (صلاح أبوناية، ١٩٨٤، ممدوح الكنانى، ١٩٩٠، عماد عبد المسيح، ١٩٩١، فؤاد المواقى، ١٩٩٣، فاروق جبريل، ١٩٨٩، صلاح أبوناية، ١٩٨٩، علاء كفاى، ١٩٨٢، الفرحاتى السيد، ١٩٩٧، Seligman , 1998 ; Burger , 1984).

سمات ذوي التحكم الداخلي

من ناحية أخرى نجد أن ذوي التحكم الداخلي يمتلكون معطيات التحصين ضد العجز المتعلم، لأنهم يعتقدون في قدرتهم في السيطرة على

الأحداث التي تحدث لهم، ومن ثم يتحملون المسؤولية الشخصية عما يحدث لهم في حياتهم، وهم يرون أن التحكم في حياتهم ينبع من داخلهم ومن إمكانياتهم الذاتية، فهم يشعرون بأن إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم وجهودهم الذاتية، وكفاءتهم وصلابتهم وجسارتهم، ما شابه ذلك من عوامل تحكم مصائرهم (Dweck , 2000) ويتميزون بصفات شخصية تعد عوامل وقاية من تعلم العجز مثل :

- [١] أنهم أكثر وعياً بالعوامل البيئية التي قد تؤثر في السلوك .
- [٢] يأخذون خطوات جادة لتحسين ظروفهم البيئية .
- [٣] يعطون قيمة أكبر للمهارة وتدعيم الإنجاز وتعزيزه .
- [٤] يقاومون الخضوع والاستكانة للآخرين، ولديهم محاولات مناسبة للتأثير في الآخرين.
- [٥] لا يقبلون ما هو شائع دون نقد وتمحيص والحذر والقيام بأنواع السلوك الأقل خطراً.
- [٦] يتطلعون للمستقبل بنظرة متفائلة ويبدلون جهدا من أجل التفوق الدراسي .
- [٧] التشكك في التصرف المندفع السريع، وعدم الميل للاستثارة، وأخذ الأمور بجدية مناسبة، والميل إلى التخطيط مقدماً .
- [٨] الحساسية بدرجة كبيرة لمحاولات الإيحاء الخفية أو غير المباشرة مما يجعل السلوك يتسم بالسلبية وعدم المسايرة .
- [٩] التكيف، فهم يمتلكون متغيرات السلوك والاتجاهات وطرق التفكير التي تساعدهم على التكيف السوي مع المحيط الخارجي الذي يتفاعلون معه .

[١٠] الثقة بالنفس وقوة الإرادة، وتقبل الذات وتقديرها .

[١١] قوة الأنا، ولا سيما الأنا الخاصة بالضمير والنوازع الأخلاقي، والأنا الواقعية، والتوافق مع الذات والمجتمع، والطموح، والكفاح في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح .

[١٢] الاهتمام بالمؤشرات المرتبطة بالموقف، والميل إلى التخطيط مقدماً

[١٣] القلق السوي على نتائج الأعمال التي يقومون بها .

[١٤] الثبات الانفعالي والتوافق، وقلة الإصابة بالأمراض النفسية .

[١٥] الدرجات على مركز التحكم الداخلي ترتبط إيجابياً بالذكاء والحرية السياسية، والمرغوبة الاجتماعية، والطبقة الاجتماعية والمستوى الثقافي

[١٦] يبذلون جهداً ولديهم قدرة أكبر على الإنجاز، وعلى مراقبة نتائج سلوكهم .

[١٧] يميلون إلى إجهاد انفسهم في بذل مزيد من الجهد والمثابرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال، وإلى مقاومة محاولات الآخرين للتأثير عليهم.

[١٨] يحققون تقدماً أكاديمياً مرتفعاً مقارنة بذوى التحكم الخارجى (ممدوح الكنانى، ١٩٩٠، فؤاد المواقى، ١٩٩٣، فاروق جبريل، ١٩٨٩، علاء كفافى، ١٩٨٢، الفرحاتى السيد، ١٩٩٧، Seligman , 1998 ; Burger , 1984)

[١٩] كما أن نوى مركز التحكم الداخلى لا يمارسون الغش الدراسى باعتبارة سلوك لا أخلاقى يتنافى مع تعاليم الدين وقيم المجتمع ولا يصدر عن أفراد يتسمون بقوة الأنا وتحمل المسئولية والثقة بالنفس، والاجتهاد فى سبيل

تحقيق الأهداف والانضباط، ولكنه يصدر عن أفراد يتسمون بضعف الأنا وعدم القدرة على تحمل المسؤولية والعجز والسلبية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي .

وبالتالي يتسم ذوى التحكم الداخلي بسمات إيجابية متعددة تشجع على نمو الشخصية المستقلة التي لا تشعر بالعجز، أو تملك مقومات التحصين ضد العجز المتعلم، مما يجعلنا نقول بأن تغيير التحكم المدرك أو تحسينه أسلوب هام فى ضمان تلميذ كفئاً، أكثر اجتهاداً أو تفاعلاً مع حالات التدعيم فى المواقف التعليمية، ما يدعو إلى تبني أسلوب تربوي فى المدارس ينمى إدراك الطالب بأنه المسئول عن نجاحه وفشله، وأنه قادر على التحكم فى بيئته، وسينجح فى مهامه إذا حاول بجد , (Dweck , 2000)

وفى ضوء علاقة التحكم المدرك بالتحصيل الدراسي، أشار جريك (Greek , 1991) إلى أن هناك من البحث الكافي ما يؤيد العلاقة بين إدراك التحكم والتحصيل الأكاديمي، كما اتضح أن الإحساس بالتحكم الشخصي يرتبط بمتوسطات درجات التلاميذ من الصف الدراسي الثامن إلى الحادي عشر فى مدارس شيكاغو، وعلى عينة من الذكور السود وجد Lao أن التحكم الشخصي يرتبط بمتوسطات درجة الصف، وأن الطلاب ذوى الضبط الشخصي الداخلي أكثر ثقة أكاديمية بالذات عن الخارجيين (نبيل زايد، ٢٠٠٣)

ويؤثر التحكم المدرك - باعتباره من متغيرات الشخصية - على نوع التفكير، فالفرد الذى يعتبر نفسه مسئولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس، عكس الفرد الذى يلقى بالنسؤولية على غيره، ومن ثم يرتبط مركز التحكم بقدرة الفرد على التفكير الجيد

والمستقل، وعدم قبول ما هو شائع دون نقد وتمحيص ويحاول الفرد الذي يتمتع بتحكم داخلي أن يخلق ويبتكر ما هو جديد، ويبدل الجهد في مواقف التحصيل الدراسي، ومواقف الإنجاز بصفة عامة لنهم يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم وصفاتهم الإيجابية المتغيرة، بينما لا يبذلون ذوى التحكم الخارجى جهداً مماثلاً لأنهم يدركون أن جهودهم سوف لا يكون لها اثر على النتائج (عبد الله فلاح، سعاد اللات، ١٩٩٥) وتذكر ميتالسكى وآخرون (Metalsky et al, 1993) أن إدراك الفرد للكفاءة وتقديره لذاته وإدراكه للتحكم (تفسيره السببي للنجاح والفشل) في الموقف الأكاديمي هي عوامل متفاعلة مع درجة الضغط الأكاديمي وهي عوامل مهمة ومنبئة بتعلم أن قدرات الفرد وجهوده لا فائدة منها في تجاوز هذه الضغوط، وبصورة أكثر توضيحاً يضيف ميتالسكى وآخرون أن التلاميذ الذين يتميزون بالأسلوب التفسيري السلبي والنقص المدرك في الكفاءة والتحكم وتقدير الذات المنخفض هم أكثر إفصاحاً لظهور الشعور بالعجز المتعلم، وربما يأس اكتئابي بعد حصولهم على درجات أكاديمية متدنية بالمقارنة بذوي الأسلوب التفسيري الإيجابي وذوى التحكم المدرك والكفاءة العالية وتقدير الذات المرتفع، علاوة على أن ذوى الصفات الأخيرة هي مدعمات أو واقيات Sustains ذاتية تطف من واقع الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، وبالتالي التحصين ضد العجز المتعلم وقبول الفشل على أنه فرصة للنمو والالتزام Commitment .

ويذكر فرناندس وفونتنتا (Fernandes & Farmtanta, 1996) أن السوqاية من العجز المتعلم تكمن في تعزيز مركز التحكم الداخلي، ومركز الباحثان على زيادة بعض السلوكيات التي تنمي القدرة على التحكم لدى التلاميذ، واقتراح الأفعال بالنتائج، ومن أهم هذه السلوكيات نمو الدافعية الداخلية وفاعلية اتخاذ القرار وتوكيد الذات self- Assertiveness وأن كل أمل يخلق أملاً جديداً، والتعامل الإيجابي مع المواقف، وسلوكيات الكفاح من

أجل الإنجاز، وأضاف الباحثان أهمية البرامج التي تعظم تطوير الإدراك الإيجابي للذات في المواقف الأكاديمية، والتي بدورها تنمي لدى التلميذ فكرة أن أي موقف أكاديمي ضاغط يمكن للتلميذ السيطرة عليه والتحكم فيه، ودلل الباحثان على أهمية النجاح المدرك، وأن توفر هذه البرامج مواقف تعلم يمكن النجاح فيها، وأن يستطيع التلميذ إدراك أن نجاحه من ذاته ولذاته، وأن نجاحه في تحكمه يعظم إدراكه لكفاءته الذاتية وتحكمه في الأحداث، علاوة على ذلك فالكفاءة المدركة والتحكم الشخصي يؤديان بدورهما إلى استمرارية دافعية تعلم مهارات جديدة والقدرة على تحدى المواقف الأكاديمية المختلفة، انتهى الباحثان إلى محصلة ذلك كله هو الحد من الشعور بالعجز المتعلم عن طريق تعظيم تقييم التلميذ لذاته، ويتطلب ذلك من واضح البرنامج ثلاثة خطوات أساسية:

[١] السماح للتلاميذ أن يضعوا أهداف تربوية واقعية .

[٢] السماح للتلاميذ أن يضعوا خطة ومساعدتهم على وضع إجراءات تحقيق الأهداف

[٣] أن يكون واضح البرنامج نفسه قادراً على إرشاد التلاميذ على تطوير الذات .

ويمكن التحكم المدرك في إحساس الفرد بالاستقلالية والسماح له بالاندماج في المهمة ويمكن تحقيق ذلك بعدة طرق منها :

١- بناء وتنمية شعور التلميذ بالاستقلالية من خلال إعطاء التلميذ عدداً من الاختيارات المؤكدة، وأن نسمح له أن يأخذ على عاتقه أي دور يريده أثناء العمل، أو يختار أي نشاط يقوم به ونمده بأساس منطقي بأن الأنشطة تفسر السلوكيات، وأن نسمح للتلميذ بأن يشارك بفاعلية في وضع واتخاذ القرار بما يؤدي إلى شعوره بحرية الإرادة .

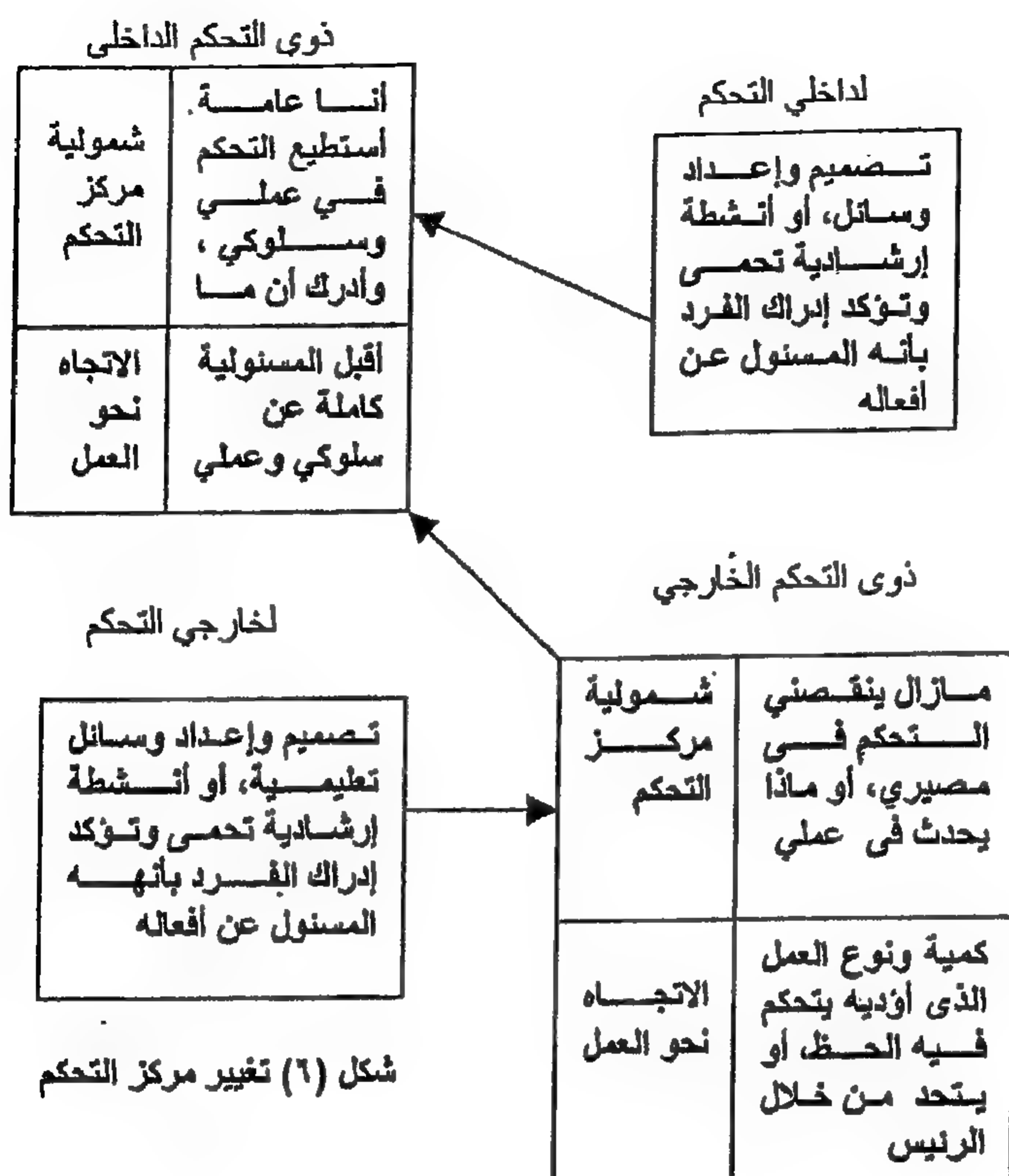
٢- تشجيع التلاميذ على الاندماج، وأن ننمى اعتقادهم بأن النجاح في أي مهمة تشير إلى تحسن في القدرة الذاتية لا التفوق المعياري Normative Superiority أي التفوق بالنسبة للذات لا التفوق بالنسبة للآخرين (Ames,1992) .

وفي جلسات تغيير مركز التحكم يجب التركيز على :

- [١] إعطاء جمل ثناء للأفراد ذوي المنحنى الداخلي في حل المشكلات .
- [٢] مقابلة الجمل أو العبارات التي تدل على التوجه الخارجي، ومحاولة تبديلها بجمل أو عبارات تدل على التوجه الداخلي .
- [٣] في عملية الإرشاد يجب أن يهتم المرشد بسماع المشاكل الشخصية ويعطى لها حلولاً لفظية كلما أمكن وأن نركز على مبدأ أل هنا Here الآن Now .
- [٤] استخدام لغة تركز فيها على قبول المسؤولية عن النتائج والأفعال ..
- [٥] إعطاء تعزيزات فورية ومناسبة في حالة قبول مسؤولية النتائج .
- [٦] عمل مناقشة مع التلاميذ لشرح مفهوم مركز التحكم وتطبيقاته وفوائده الشخصية .
- [٧] حاول أن تكامل "تدمج" إجراءات وضع الأهداف في تعليم المهارات.
- [٨] حاول أن تغرس لدى التلاميذ افتراض مؤداه أنهم المسؤولون عن زيادة كمية وجودة العمل الذي يؤدونه، وهذه تتضمن تغيير موضة Folding المشرف أو الأستاذ
- [٩] عمل مناقشات متكررة تؤكد على العلاقة الفورية بين تقدم وترقية وتعزيز وتفوق ونجاح التلميذ وأدائه وسلوكه (Dweck , 2000 ;

(Gardner & Beatty , 1980) ويوضح الشكل التالي فلسفة تغيير

التحكم المدرك :



ويقدم جاردنر وبيتي ١٩٨٠ تلخيصاً للدراسات التي اهتمت بتغيير مركز التحكم الخارجي إلى داخلي، وأكدت هذه الدراسات فاعلية الطرق المستخدمة لدى كل من منخفض الإنجاز والمحرومين ثقافياً . وفيما يلي جدولاً يلخص هذه الدراسات :

بعض دراسات تعديل مركز التحكم

الدراسة	مجتمع الدراسة	الاستراتيجية	المقياس	الدلالة
إيتزن 1973	جانحين	التعديل السلوكي	نويسكي واستركلاند	٠,٠١
فيلتون ١٩٧٣	برنامج تدريب العاملين	الإرشاد الجماعي	روتر	٠,٠٢
فيلتون وبيجي ١٩٧٣	منخفضي الإنجاز	الإرشاد الجماعي والمواجهة	روتر	٠,٠٠١ ٠,٠٥
فيلتون ودافرسون ١٩٧٣	منخفضي الإنجاز	الإرشاد الجماعي	روتر	٠,٠٠١
ماجنر وآخرون ١٩٧١	المحرومون ثقافيا	الإرشاد الفردي والجماعي	روتر	٠,٠٢
دايو ١٩٧٠	طلاب الجامعة	إرشاد فردي	روتر	٠,٠١
بيرس وآخرون ١٩٧٠	طلاب الجامعة	إرشاد فردي	روتر	٠,٠١
ريمانش وشافير ١٩٧٠	طلاب الجامعة	الإرشاد الأسبوعي	روتر	٠,٠١
بيتى وجاردنر ١٩٧٩	طلاب الجامعة	الكتابة الموجزة + وضع الأهداف	مواقف المختلفة	٠,٠٢
سوهنسون وكرافت ١٩٧٥	طلاب الجامعة	إرشاد فردي	روتر	٠,٠١
لينش وآخرون ١٩٧٠	طلاب الجامعة	التخطيط للحياة	روتر	٠,٠٥
زيمانش ١٩٧٤	طلاب الجامعة	التدريب على دافعية الإنجاز	روتر	٠,٠٥

النظرية الوظيفية للتحكم المدرك والتحصين ضد العجز المتعلم

وعن علاقة النظرية الوظيفية للتحكم المدرك بالعجز المتعلم تحاول هذه النظرية الإجابة عن سؤالين هما :

١- ما معتقدات التحكم التي تؤدي بالفرد إلى استعداد واداء مهام معرفية، وتحول دون شعوره بالعجز ؟

٢- ما معتقدات التحكم التي تسمح للأفراد بتفسير أدائهم بالطريقة التي تجعلهم يستمرون في بذل أقصى جهد ؟

وتعرف معتقدات التحكم على أنها توقع معمم Generalized Expectation يجعل الفرد قادراً على إنتاج النتائج المرغوبة، والتخلي عن النتائج غير المرغوبة، ويتسق هذا مع نظريات توقع الأداء والتقدير الموضوعي للنجاح .

ويمكن تفسير إنجازات الأفراد في إدراكهم لأسباب النجاح والفشل (الاعتقاد في الاستراتيجية) ودورهم في هذه الأسباب (الاعتقاد في القدرة)، والتفاعل بينهما، وبالتالي طبقاً لهذه النظرية فإن التحكم المدرك يتأثر بثلاث عوامل هامة هي :

١- اعتقادات الاستراتيجية Strategy Beliefs

٢- اعتقادات الوسع أو الاستطاعة Capacity Beliefs

٣- التفاعل بينهما، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

تعرف اعتقادات الاستراتيجية على أنها حصول الفرد على النتائج السلبية، عن طريق اعتقاد الفرد أن أفعاله الشخصية غير فعالة، ولا تؤدي إلى تحقيق النتائج المرغوبة، وهي تشعر التلميذ بوجود طريقة واحدة للعمل في المدرسة، أو أن التحكم لا يكن إلا بمصاحبة الآخرين الأقوياء، أو بالخط أو بالصدفة، أو عدم معرفة الفرد أسباب نجاحه

وفشله، وتتسق هذه الاعتقادات مع أبحاث "سيلجمان" عن العجز المتعلم، وأبحاث "وينر" عن دافعية الإنجاز، وأبحاث "روتر" عن مركز التحكم .

وتعرف اعتقادات الوسع أو الاستطاعة على أنها حصول الفرد على النتائج الإيجابية عن طريق اعتقادات الاستطاعة أو الوسع، وبالتالي تجعل الفرد مقاوما ومحصنا ضد الشعور بالعجز المتعلم، وتتسق هذه التنبؤات مع نظرية فاعلية الذات لباندورا، أو الكفاءة الذاتية لهارتر .

كما أن هناك تفاعل بين اعتقادات الاستراتيجية واعتقادات الاستطاعة، فالاعتقاد في الاستطاعة على بذل الجهد يمكن تعزيزه عن طريق الاعتقاد بأن الجهد المبذول هو أسلوب استراتيجي هام، أو الاعتقاد المنخفض في الاستراتيجية يأتي من اعتقادات لدى الفرد بعدم امتلاكه القدرة في التأثير على استخدام الاستراتيجيات الفعالة (Schmitz & skinner , 1993)

ويؤكد سكر وآخرون (skinner , wellborn & Connell , 1990) في إطار هذه النظرية أن تحصين التلاميذ ضد تعلم العجز يكمن في تمييز التلاميذ بين ثلاثة أشياء :

١- أن هناك استراتيجيات معينة لها قدرة فاعلة على التأثير في الأمور.

٢- امتلاكهم لهذه الاستراتيجيات .

٣- يستطيعون أن يتحكموا في النتائج المرغوبة

ومن ثم فإن هذه النظرية لا تهدف فحسب إلى تفسير مستوى الإنجاز المعرفي، ولكنها تهدف أيضاً إلى تحديد مستوى الكفاءة Competence أو السعة Capacity المعرفية وهل هذه السعة المعرفية تقترب من الحد الأعلى للقدرات المعرفية التي يمتلكها الأفراد . علاوة على

تحديد العوامل التي تؤثر على الجهد المبذول مثل التوقعات، القيم، صعوبة المهمة. التوجهات الدافعية، القلق، والضغط الخارجية .

أما عن دور البناءات التفسيرية Exploratory Constructs في إطار هذه النظرية يذكر الباحثون عدد من العوامل داخل الإطار الشخصي Intraindividual وأخرى داخل إطار العلاقات مع الآخرين Interindividual تؤثر على تفسيرات السببية للمواقف وتؤدي به إلى الشعوب بالعجز أو الشعور بالتحكم والكفاءة وهي :

١- تؤثر المعتقدات العامة للتحكم (الاعتقاد في الاستراتيجية والقدرة) بشدة على التفسيرات السببية في الموقف .

٢- تحدد القدرة المعرفية للفرد Cognitive Capacity مستوى أدائه وتوقعه للتحكم

٣- تتمثل التوسطات الممكنة بين المعتقدات والجهد فيما يلي :

- القيم Value قيمة العمل متدنية تقل توقع التحكم، ومن يزداد الشعور بالعجز المتعلم.

- صعوبة المهمة Task Difficulty حيث تؤدي صعوبة المهمة إلى خفض التحكم المدرك.

٤- وأخيراً المتغيرات الممكنة التي تربط بين الجهد وتعلم العجز تتمثل فيما يلي :

- القلق Anxiety فالقلق المرتفع يعوق الأداء مما يؤثر على قيمة بذل الجهد ، ومن ثم يتعلم الفرد العجز .

- المواجهة Coping فالأفراد الذين لا يستطيعون المواجهة الواقعية للضغوط والأحداث هم أكثر عرضة لتعلم العجز وتعميمه عبر المواقف .

- المزاج Mood يؤثر المزاج السلبي على بذل الجهد .

- التوجهات الدافعية Motivational Orientation فالأفراد لا يتعلمون العجز وقد لا يبذلون أقصى جهد لأن لديهم دافعاً واعتقاداً داخلياً بأن هذه المهام سوف تنفعهم وتعزز استجاباتهم .
- ويعرض شمتز وسكنر (Schmitz & Skinner, 1993) جدولاً يلخص فروض هذه النظرية في علاقتها بالعجز المتعلم في الآتي :
- الفروض المتعلقة بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك .

التحليل	الفروض
أولاً : الفروض التي تربط علاقة الفرد مع الآخرين وعلاقته بذاته بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك	
[١] التحكم المدرك والجهد المبذول	الأطفال ذوي التوقع المرتفع للتحكم المدرك (كونهم لا يشعرون بالعجز المتعلم) يقضون وقتاً أطول ويبذلون أقصى جهداً لهم في الوسائل المعرفية مقارنة بالأطفال ذوي التوقع المنخفض للتحكم المدرك وذلك بسبب شعورهم بالعجز المتعلم وسهولة استسلامهم للصعوبات .
[٢] الجهد والأداء	الأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أطول في الأداء هم من يمتلكون نتائج موضوعية مرتفعة (أكثر صحة وأقل خطأ) بالمقارنة بالأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أقل وذلك بسبب اعتقادهم في عدم فاعلية جهدهم في التحكم في الأداء ويستسلمون بسهولة للصعوبات .
[٣] الأداء والتقييم	فالأطفال الذين لا يشعرون بالعجز والاستسلام والذين يحققون نتائج موضوعية أفضل (أكثر صحة وأقل خطأ) هم الذين يعطون تقييماً مرتفعاً وموضوعياً للأداء بالمقارنة بالأطفال الذين يحققون نتائج موضوعية خاطئة كونهم يشعرون بالعجز المتعلم .

<p>[٤] التقييم والعزو</p>	<p>الأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً صحيحاً لا يشعرون بالعجز ويعززون إجاباتهم الصحيحة إلى أسباب داخلية قابلة للتحكم مثل والجهد، والخاطئة إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة أو أسباب مجهولة بالمقارنة بالأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً خاطئاً ويشعرون بالعجز المتعلم .</p>
<p>[٥] العزو وتوقع التحكم</p>	<p>الأطفال الذين يعززون إجاباتهم الصحيحة إلى الجهد والقدرة لديهم تحكماً مرتفعاً وصلابة نفسية ولا يشعرون بالعجز أما الأطفال الذين يعززون إجاباتهم الخاطئة إلى الجهد والقدرة يتوقعون تحكماً منخفضاً ويشعرون بالعجز الشخصي والاستسلام تجاه الصعوبات .</p>
<p>[٦] تعميم التحكم المدرك وتوقع التحكم</p>	<p>فالأطفال الذين يمتلكون تعميمات مرتفعة للتحكم المدرك (ارتفاع في معتقدات الاستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) يتوقعون تحكماً مرتفعاً في المواقف داخل البيئة ولا يشعرون بالعجز حيالها بالمقارنة بالأطفال الذين يمتلكون تعميمات منخفضة للتحكم المدرك (انخفاض في معتقدات الاستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) وهم كثيرون الشعور بالعجز</p>
<p>ثانياً الفروض الخاصة بتوسط العلاقة في إطار علاقة الفرد مع الآخرين</p>	
<p>[١] التحكم المدرك والجهد المبذول</p>	<p>أن العلاقة داخل الإطار الشخصي بين التحكم المدرك والجهد المبذول تتوسط من خلال مستوى الدافع والموجهة Coping وبصورة أكثر تحديداً فالأطفال الذين لديهم دافعية مرتفعة واستراتيجيات مواجهة إيجابية يدركون العلاقة بين التحكم المدرك والجهد المبذول بما يقيهم من الشعور بالعجز .</p>
<p>[٢] الجهد المبذول</p>	<p>أن العلاقة بين بذل الجهد ومستوى الأداء تتوسط عن طريق مستوى الضغوط Stress فالأطفال الذين يتعرضون لمستويات ضغوط عالية سوف يدركون علاقة الجهد بالأداء (</p>

والأداء	فهم يدركون أن جهدهم أقل فاعلية في التحكم في الأداء ويتعلمون العجز .
[٣] الأداء والتقييم	أن العلاقة بين الأداء والتقييم اللاحق تتوسط عن طريق مستوى التحكم المعمم واعتقادات القدرة، فالأطفال الذين يمتلكون تحكماً واعتقاداً مرتفعاً في القدرة والاستطاعة سوف يمتلكون إقتراناً مرتفعاً بين أدائهم الفعلي وتقييمهم لأدائهم (مثل التقييم المنطقي للأداء .
[٤] العزو وتوقع التحكم	أن العلاقة بين العزو والتحكم المتوقع يتوسط عن طريق مستوى الاعتقادات في الاستراتيجية . فالأطفال الذين يمتلكون اعتقاداً مرتفعاً في الاستراتيجية سوف يمتلكون اقتراناً مرتفعاً بين عزوهم السببية وتفسيراتهم المعرفية وتوقعهم للتحكم، ومن ثم وقايتهم من الشعور بالعجز المتعلم

التحكم المدرك لروثبام والتحصين ضد العجز المتعلم

قدم روثبام وآخرون (Rothbaum et al 1982) تنظيراً يوضح أن العجز المتعلم يعكس لدى الفرد أشكالاً أخرى من التحكم، وقدموا تفرقة بين شكلين من أشكال التحكم هما :

[١] التحكم الابتدائي Primary Control : قدرة الفرد على أن يجعل البيئة متفقة مع حاجاته ورغباته .

[٢] التحكم الثانوي Secondary Control : قدرة الفرد على جعل رغباته وحاجاته متفقة مع البيئة .

وتؤكد هذه النظرية أن تقييم التحكم يتراوح ما بين التحكم في الانفعال إلى الاستجابة للأحداث، وأن المحاولات الأولى تكون للتحكم الابتدائي، كونها أول وأفضل استجابة للفرد تجاه العجز أو عدم القدرة

على التحكم ، وربما يلى ذلك التحكم الثانوي عندما يفشل التحكم الابتدائي .
ويذكر هسكهاسن وشولز (Heckhausen & Schulz, 1995) أن التفرقة
بين التحكم الابتدائي والثانوي يرتبط بعاملين هما :

[١] التحكم الابتدائي فعل Action موجه للعالم الخارجي، وأن التحكم
الثانوي هو فعل موجه للشخص .

[٢] عملية التحكم الابتدائي تحتوى على فعل مباشر فى البيئة، بينما عمليات
التحكم الثانوي أساسها معرفي لذلك يستطيع الفرد أن يعرف خصائص
التحكم الابتدائي والثانوي فى ضوء خاصيتين لكل خاصية اتجاهين :

١ - الهدف : العالم الخارجى مقابل الذات

٢ - العملية : الفعل مقابل المعرفة

ويلاقي هذا التمييز بين التحكم الابتدائي والثانوي بعض
الصعوبات، على سبيل المثال عند قيام الشخص بمقارنات اجتماعية مع
الآخرين لزيادة تقدير الذات هي مثال للتحكم الثانوي لأنها تحتوى على
عمليات معرفية موجهة ناحية الذات، كما تحتوى هذه العملية المعرفية
على نظير سلوكي وهو البحث عن آخرين للمقارنة الاجتماعية وتعظيم
تقدير الذات، وبالتالي نجد أن هذا السلوك يتضمن كلاً من المعرفة، والفعل
- أي أن الهدف النهائي هو الذات ومع ذلك يرتبط بالعالم الخارجي . على
سبيل المثال تعاطى المخدرات لتغيير الحالة المزاجية يعتبر فعل موجه
نحو الذات، ولكنه يحتوى على عمليات معرفية مثل قيام الفرد
بكيفية الحصول عليها، وهو موجه نحو العالم الخارجي, Chipperfield :
(, Perry, & Menec 1999)

فالتمييز بين التحكم الابتدائي والثانوي يؤكد أن هدف التحكم الابتدائي هو إحداث تأثيرات في البيئة المحيطة بالفرد، وأن هدف التحكم الثانوي هو إحداث تغيرات مباشرة داخل الفرد، وأن كلاً من التحكم الابتدائي والثانوي قد يتضمن الفعل والمعرفة برغم أن التحكم الابتدائي يتميز بالسلوك النشط فيما يختص بالعالم الخارجي، بينما التحكم الثانوي يتميز بالعمليات المعرفية التي تقع داخل الفرد، ويضيف الباحثان أن هناك تفوق وظيفي للتحكم الابتدائي على الثانوي، لأن التحكم الابتدائي موجه للعالم الخارجي فهو يمكن الأفراد من أن يشكلوا بيئتهم لتلائم احتياجاتهم الخاصة وفعاليتهم المتطورة دون ارتباط بالعالم الخارجي، وبالتالي فهو مفضل وله قيمة تكيفية Adaptive Value أكبر للفرد (Heckhausen & Schulz, 1995)

وبالرغم من تفوق التحكم الابتدائي على التحكم الثانوي يسهل التحكم الابتدائي، حيث توجد وظيفة تفويضه للتحكم الثانوي عندما يفشل التحكم الابتدائي، فعندما يواجه الأفراد فشل في التحكم الابتدائي فإنهم لا يستطيعون التعامل مع الإحباط وخيبة الأمل والعجز عن التحكم في الأمور والاستسلام للمنغصات والمؤلمات ليس فقط بسبب عدم إحراز أهداف مرغوبة ولكن كونهم يمرون بتجربة أو خبرة تهدد تقديرهم لذاتهم وتكسبهم معارف محرفة تنبئ بعجزهم عن التحكم في أي حدث، وأن فاعلية الذات لديهم ضعيفة وأن تمكنهم Mastery مهددة، علاوة على أن الفشل المؤلم قد يحطم قدرة الفرد على التحكم في الأحداث، وينتج عن ذلك نشاط منخفض ولامبالاة واكتئاب وسلبية، وتوقع للفشل، وتعلم للكسل، كما وصفتها نظرية العجز المتعلم، وأن هذه الآثار السلبية لفشل التحكم الابتدائي قد يخفّضها التحكم الثانوي وبشكل خاص طبقاً لما يذكر

هكهاوسن وشولز (١٩٩٥) أن تعويض التحكم الثانوي لا يقتصر على حماية الكيان العاطفي وتقدير الذات ولكن الأهم من ذلك يحافظ على بل يسترد المصادر الدافعة ويعظم التحكم الابتدائي في المستقبل وبهذه الطريقة نجد أن التحكم الثانوي يعتبر ممر ينقل من الفشل في التحكم الابتدائي إلى التحكم الابتدائي مرة أخرى (Heckhausen & Schulz 285 : 1995), كما أنها استراتيجية تستخدم للاستجابة المتوقعة من فشل التحكم الابتدائي، ففيها يحاول الفرد أن يتكيف مع الفشل المتوقع لتفادي خيبة الأمل، ومن فوائد هذه الاستراتيجية أنها على الأقل تقي الفرد من العجز المتعلم، والشعور بعدم جدوى الجهد (مثل قوله أنني أعرف ما قد يحدث، وتعرف مثل هذه الاستراتيجية على أنها تشاؤم دفاعي Defensive Pessimism أو استراتيجيات ملطفة Wishioning).

فالفرد عندما يفشل ويعجز عن التحكم (مروره بتجربة فشل، أو فشل في التحكم الابتدائي) قد يستخدم استراتيجيات التحكم الثانوي لما بعد القيام بالفعل، في ضوء طريقتين هما :

١- تعديل الفرد المحاولات المستقبلية في التحكم الابتدائي بتعديل مستوى طموحه أو إعادة بناء تسلسل أهدافه .

٢- أن يبحث الفرد عن أسباب الفشل - وبالتالي لا يضطر إلى تغيير أهدافه، بينما يحافظ في نفس الوقت على تقديره لذاته ومن هذه الاستراتيجيات ما يسمى باستراتيجية تحيز العزو Attribution Bias ، وتعرف أيضاً بعزو الاعتداد بالذات، وأحياناً أخرى بنماذج العزو الإيجابي فطبقاً لهذه الاستراتيجية فإن الفرد يبالغ في التأثير المدرك للأسباب الخارجية عندما يواجه الفشل بينما يشعر بالثقة في حالة النجاح، والتالي يتجنب الندم ولوم الذات في حالة فشله ويزداد تقديره لذاته في حالة نجاحه.

ويذكر (Heckhausen & Schulz , 1998) أن استراتيجيات التحكم الثانوي تعد أساسية في مثل هذه الظروف، وقد تتضمن مظاهر لتنظيم الفعل هي :

- ١- توقع إنجاز الهدف .
- ٢- قيمة إنجاز الهدف .
- ٣- العزو السببي لنتائج السلوك والفعل . . وتتعلق هذه المظاهر بثلاثة استراتيجيات للتحكم الثانوي :
- التحيز المتوقع: مثل التفاؤل ، التشاؤم الدفاعي، التعديل في مستوى الطموح والأمل
- التغيير في قيم الهدف: مثل التحرر من العمل ، والتغيير في هرمية ترتيب الأهداف.
- تحيز عزو النتائج مثل العزو الاعتداد بالذات .

كما أن التحكم الثانوي لا يساعد فقط على التعامل مع الفشل والعجز عن التحكم الابتدائي واستسلام الفرد للأحداث التي تشعره بعجزه، ولكن أيضاً يقوى التحكم الابتدائي مباشرة عن طريق التحكم في قدرته الانتقائية Selectivity فالأهداف السلوكية واسعة ومتنوعة ويجب أن يختار الأفراد الأهداف التي يستطيعون تحقيقها وتنمي لديهم القدرة على الإلتقان وتعظم تقديرهم لذواتهم، وتخلق بل تطور معارفهم العقلانية عن أهمية ذاتهم وأهمية تحقيقهم لأهدافهم، وأن يركزوا على نتائج الأفعال المختارة، وفي الوقت ذاته يهملون البدائل غير المختارة أي من الناحية التطورية، ولوقاية الفرد من الاستسلام والشعور بالعجز، فإن التحكم الثانوي يلعب دوراً أساسياً في تمكين الفرد من أن يختار ويركز على الأهداف التي توجد وتنمي مستويات التحكم الابتدائي، ويتم تحقيق ذلك بعدة طرق منها تعظيم

جاذبية الأهداف المختارة أو تنمية الصلابة النفسية للفرد أو التقدير المفرط
Overestimating للكفاءات الشخصية (Skinner,2006).

أشكال التحكم الثانوى

١- **التحكم التنبؤى Predictive Control** : والذي يشير إلى قدرة الفرد على التنبؤ بالأحداث التي لا يستطيع التحكم فيها لتجنب خيبة الأمل والشعور بالعجز المتعلم، وأن توقع الأحداث غير القابلة للتحكم ليس هو أن تكون خائب الأمل أو تشعر بالعجز المتعلم عندما تحدث الأحداث غير القابلة للتحكم ولكنها استراتيجيات وقائية يحمى بها الفرد ذاته . أى أنها استراتيجية تستخدم الاستجابة المتوقعة، ففيها يحاول الفرد أن يتكيف مع الفشل المتوقع لتفادى خيبة الأمل، ومن فوائد هذه الاستراتيجية أنها على الأقل تقي وتحمى من الوقوع فريسة للشعور بالعجز ومثل التشاؤم الدفاعي Defensive Pessimism . الذى يستخدمه الفرد قبل الدخول فى المهمة، فهو يعلن عن عجزه، حتى يخفف من وقع الفشل فى تحقيق النتائج، إذا تصادف وفشل فى ذلك .

٢- **التحكم الوهمي Illusory Control** : وهو اعتقاد الفرد بأن الأحداث يتوقع فيها عوامل خارجية كال حظ والقدر Fat وأن هؤلاء الأفراد يعتقدون أن الأحداث منظمة وأن القدر يوزع أوراق اللعب على اللاعبين، ومن المحتمل أن يتزامن synchronize الفرد مع القدر (Langer&Roth,2004)

وعن علاقة العجز المتعلم بالرغبة فى التحكم، يذكر بيرجر (Burger , 1984) أن الأفراد الذين يتمتعون برغبة مرتفعة فى التحكم ينوون فى استخدام أساليب التحكم الوهمى مقارنة بالأفراد الذين يتمتعون برغبة منخفضة فى التحكم، وقدم الباحث نفسه تجربتين أثبت فيهما علاقة

الرغبة المرتفعة في التحكم باستخدام الفرد لأساليب متنوعة من التحكم الثانوي، وذلك لحماية تقدير الذات وعدم الشعور بالعجز .

٣. **التحكم الابدائي Vicarious Control** : وهو شبيه بالتحكم الوهمي - فيما عدا أن الفرد يحقق التحكم لا بمصاحبة نفسه مع الحظ أو القدر (تحكم وهمي) ولكن بحكم تواجده مع مجموعات قوية كالقادة السياسيين، أو تواجده في وظيفة ما، أى أنها عملية نفسية فالفرد لا يستطيع التحكم في النتائج بجهوده ولكن بحكم استهوائه وتأثره بأفراد أقوياء (Rothboun, Weis&Snyder,1982:11)

وقد عبر صلاح أبو ناهية (١٩٨٤)، وممدوح الكنانى (١٩٩٠) عن ذلك بما يسمى بتحكم الآخرين الأقوياء، أى اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقدرّون الأحداث البيئية، أو عالمه الشخصي والتي تؤدي إلى شعوره بالعجز وضعف مسؤوليته الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة .

فالعزو إلى أناس ذوي صفات معينة تكسب الفرد التحكم من خلال اشتقاق معاني وتفسيرات للأحداث غير القابلة للتحكم بما يقيه من الشعور بالعجز المتعلم، ويذكر فروم (From,1941) في كتابه المعروف الهروب من الحرية Escape From Freedom أن الحركات الاستبدادية كالفاشيين تستهوى الأفراد الذين لا يستطيعون التحكم في حريتهم بمجهودهم (تحكم ابتدائي) أى تدفع الفرد إلى التخلي عن حريته وعن استقلاله الذاتى بالاندماج مع شخص أو جماعة تمنحه الشعور بالقوة أو بالبحث عن روابط ثانوية جديدة كبديل للروابط الأولية المفقدة (تحكم ثانوي) (Heckhausen & Schulz,1995)

٤. التحكم الدافعي **Motivational Control**: وفيه يؤكد الأفراد أنهم يحتاجون إلى الشعور بالتحكم في البيئة، وبالتالي نجد أن الأشخاص يميلون للمبالغة في التأثيرات الشخصية *Personal influence* على السلوك والنتائج الإيجابية .

ومن الأمثلة الأخرى لمحاولات التحكم الثانوي في الأحداث المهددة هو إيجاد معنى (أى بحث الفرد عن معنى أو دلالة لبعض الأحداث السيئة مهما كانت طبيعتها، وربما يكون ذلك تكيفاً *Adaptive* مع المواقف، أو الرجوع للتاريخ الشخصي للفرد وإنجازاته الماضية، أو من خلال عملية المقارنة الاجتماعية المنحدرة حيث قد تزداد الثقة والشعور بالتحكم من خلال مقارنة الفرد بمن هم أسوأ منه .

ومن الدراسات التي تؤيد أسلوب المقارنات الاجتماعية المنحدرة (أنا أفضل حالا من غيري) دراسة أجراها تيلور *Taylor* عن النساء المصابات بسرطان الثدي، حيث وجدت أن النساء اللاتي نجحن في مواجهة ذلك المرض دون جراحة كان يقارن أنفسهن بالأخريات الأقل حظاً، ويرون أنهن أفضل حظاً من اللاتي استؤصل أنداؤهن بالكامل. وكانت النساء اللاتي استؤصلت أنداؤهن يقارن أنفسهن بالأخريات اللاتي كن في حالة أكثر خطورة، ويقنن " أن استئصال الثدي ليس كارثة بالقياس لمن هم في حالة أخطر منا، أما النساء العجائز اللاتي استؤصلت أنداؤهن فكن يرين أنهن أفضل حالا من الشابات اللاتي لهن نفس الظروف، ويقنن ما حاجتنا لأثدائنا، وقد بلغنا أعماراً فوق السبعين، وأيضاً فإن النساء المتزوجات اللاتي أجرين عملية استئصال الثدي كن يعتقدن أنهن أوفر حظاً من نظيراتهن غير المتزوجات. (*Feltont et al, 1984*)

وقد تعرف أشكال التحكم الثانوى بالتحكم التفسيري Interpretation Control والذي يدفع الفرد تجاه الأخذ به عندما يفشل التحكم الابتدائي،

ويقدم هيسكاش وشولز (Heckhausen&Schulz,1995) نموذج ثلاثى لأبعاد التحكم الثانوى ترتبط بالشعور بالعجز المتعلم أو الوقاية من هذا الشعور طبقاً للجدول التالى :

نوع التحكم	تحكم وظيفي	تحكم مختل وظيفياً
تحكم حقيقي	١- المقارنة الاجتماعية مع النظائر.	١- التعويق الذاتى
التوقع	٢- الإقلاع عن الأهداف غير الممكن تحقيقها.	٢- الإصرار على الأهداف غير الممكن تحقيقها .
القيمة	٣- عمل إعزاءات دقيقة متفائلة	٣- عمل إعزاءات متشائمة.
تحكم وهمي	١- إيجابية تحيز السلوك لتقدير النتائج (أنا أستطيع إذا رغبت فى عمل ذلك	١- سلوك مبالغ فيه لتقدير النتائج (أنا أستطيع الحصول على أى شيء)
التوقع	٢- إلغاء قيمة الأهداف غير الممكن تحقيقها .	٢- زيادة قيمة الأهداف غير الممكن تحقيقها .
القيمة	٣- عزو الاعتداد بالذات .	٣- اللوم الذاتى للذات على الأحداث غير القابلة للتحكم.
التوقع		
القيمة		
الفرد		

يوضح الجدول السابق أن استراتيجيات التحكم الثانوي تزيد أو تقلل من توقعات نتائج العمل، فالمقارنات الاجتماعية مع الأقران تساعد على التحديد الواقعي لكفاءته وقدرته ويضع أهداف ممكنة التحقيق ويتجنب خيبة الأمل والشعور بالعجز، وبالتالي فإن المقارنات الاجتماعية مع النظائر لها معنى وظيفي وحقيقي لإنشاء توقع مناسب لنتائج العمل وبالمقابل فإن استراتيجية الذات المعاقة Self-Handicapping " مثل عدم تفضيل بذل الجهد، للوقاية من الفشل المتوقع وبالتالي خيبة الأمل والشعور بالعجز وهي استراتيجية حقيقية لكنها مختلفة وظيفياً .

فقد يصبح الفرد معوق ذاتياً من خلال تجنب بذل الجهد، أو شرب الكحوليات وذلك لكي يعزو فشله المتوقع أو عجزه المقبل إلى عوامل الإعاقة الذاتية وليس قدرة الفرد الخاصة .

ويذكر ميدجلي وزملاؤه (Midgley et al,1996) أن من يستخدم استراتيجيات الذات المعاقة لديهم صنيع أو مخططات ذاتية سلبية واضحة ومرتفعة .

أما سلوك التحيز الإيجابي لتقدير النتائج (أستطيع إذا رغبت عمل ذلك) يمكن أن يكون وهمياً وظيفياً، فمثلاً عندما لا يتحقق التحكم الابتدائي لكنه ممكن فهنا نكتسب كفاءة جديدة مثل التوقع المتفائل للنجاح وبالرغم من واقعيتها الحالية- تستطيع أن تنمي استراتيجية بذل الجهد وتسرع الكفاءة أو التحكم الابتدائي على المدى الطويل وبالعكس فإن السلوك المبالغ فيه لتقدير النتائج (أستطيع الحصول على أى شئ أريده) (الإعتقاد فى الكمال الشخصي) مختل وظيفياً ووهمياً لأنه يمنع أهداف الفعل الممكن تحقيقها ويعرض الفرد لفشل متجدد دائماً وشعور بالعجز وتوقع العجز المستقبلي

أما القيمة المدركة لنتائج الفعل يمن تعديلها (بالزيادة أو بالنقصان) فالإقلاع عن الأهداف الغير ممكن تحقيقها (إستراتيجية وظيفية وحقيقية) لأن الاستثمار المستقبلي فى أهداف صعبة التحقيق يولد الإحباط والعجز، وعلى المدى الطويل يضعف التحكم الابتدائي وبالمقابل فإن الإصرار على أهداف صعبة التحقيق (غير ممكن تحقيقها) إستراتيجية غير وظيفية وحقيقية لأنها تهدر تقدير الذات ولا يعزز ولا يشجع أى فعل مناسب .

ومن خلال العزو السببي يستطيع التحكم الثانوي أن يساعد فى تقديم تعويضاً حتى بعد فشل الفرد، من خلال مساعدة العزو السببي لعملية تعظيم الذات عند الفشل أو النجاح، وهو حقيقي ووظيفي ويؤدى إلى عزو دقيق متفائل، وعندما يحدث ذلك تعزى نتائج الفعل إلى أسباب حقيقية، وأن التغذية المرتدة عن النجاح والفشل تستخدم في توجيه السلوك فى المستقبل .

ويتضمن العزو التشاؤمي عزو الفشل للذات وعزو النجاح للعوامل الخارجية، فالعزو التشاؤمي قد يكون حقيقياً، إلا أنه يعرض الفرد للشعور بالعجز ونقص القوة، وفى أحيان كثيرة اليأس والاكتئاب . وأن عزو الاعتداد بالذات Egotistic Attribution يتضمن إيجاد الثقة فى النتائج الإيجابية ورفض المسؤولية عن الأحداث السلبية - وهو تحكم وهمي إلا أنه وظيفي - وهو غالباً تكيفي لأنه يعزز ويدعم بل يحمي تقدير الذات . وأخيراً نجد أن اللوم الذاتي Self-Blame عن الأحداث غير القابلة للتحكم - تحكم وهمي ومختل وظيفياً - بدرجة كبيرة لأنها لا تعكس الواقع وتضعف تقدير الذات وتدنئ القيمة المستقبلية كفاعلية جهد الفرد وقدراته أى تكسبه عجز فاعلية استجاباته فى التأثير على النتائج .

وبالإضافة إلى التمييز بين التحكم الابتدائي والثانوي، توجد نظريات أخرى تقترح أن إدراك التحكم يرتبط بالأحداث الإيجابية Positive والسلبية Negative فطبقاً لهذه النظرية نجد أن التحكم في الأحداث الإيجابية يتضمن إحراز النتائج والمعززات الإيجابية، بينما التحكم في الأحداث السلبية يتضمن تجنب Avoid الأحداث المؤلمة .

ومن هنا قدم بريانت (Bryant, 1989) تكاملاً بين التحكم الابتدائي والثانوي، وكذلك التحكم في الخبرات الإيجابية والسلبية وأعطى لنا نموذج يتكون من أربعة عوامل للتحكم ترتبط بشكل أو بالشعور بالعجز المتعلم، ويختص هذا النموذج بالتقييمات الذاتية Self – Evaluations للتحكم المعرفي في الأحداث السلبية والإيجابية، وكذلك التحكم في المشاعر عند الاستجابة للأحداث السلبية والإيجابية، وهذه العوامل هي :

- [١] تجنب Avoid الأحداث السلبية (تحكم ابتدائي سلبي)
 - [٢] استيعاب Cope الأحداث السلبية (تحكم ثانوي سلبي)
 - [٣] إحراز Obtain الأحداث الإيجابية (تحكم ابتدائي إيجابي)
 - [٤] الاستمتاع Savor بالأحداث السلبية (تحكم ثانوي إيجابي)
- وقدم بريانت عدة طرق مختلفة للتحكم المدرك ترتبط بشكل أو بآخر بالشعور بالعجز المتعلم ويمكن تلخيصها فيما يلي :
- أولاً : الإدراك بالتجنب : وتعنى القدرة المدركة على تجنب النتائج السلبية، والتي تنتج عن اعتقادات معينة لدى الأشخاص ومنها :
- [١] نقص قدرة الفرد في التحكم السلوكي المباشر على الأحداث المؤلمة لتجنبها .

[٢] الحظ السعيد للشخص وامتلاكه للأخلاقيات الحميدة .

[٣] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث السلبية لتجنبها .

[٤] قدرة الشخص على تقادى الأحداث السلبية من خلال الطقوس Rituals أو التعويضات حماية الشخص من النتائج السلبية عن طريق الآخرين الأقوياء .

وترتبط ممارسات التجنب بالعجز المتعلم، إذ نجد أن ذوى العجز المتعلم لديهم نقصاً في التحكم السلوكي المباشر والاعتماد بشكل أساسي على الحظ والصدفة، وأن الفرد عاجز يحمى نفسه من الحدث السيء كونه موجوداً بجوار شخص آخر قوى وكذا من تقادى الأحداث السلبية لاعتقاده في عدم قدرته على مواجهتها ولا يمتلك التأثير عليها، فيلجأ إلى الطقوس والتعويضات .

ثانياً : الإدراك بالمواجهة : وتعنى القدرة المدركة على مواجهة النتائج السلبية لتجنب خيبة الأمل Disappointment والإحساس بالعجز. وتأتى من اعتقادات منها :

[١] استراتيجيات استيعابية مباشرة يستخدمها الشخص للتحصين أو التقليل من الضغوط ومن ثم الإحساس بالفاعلية الذاتية .

[٢] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث السلبية لتجنب خيبة الأمل Disappointment والإحساس بالعجز .

[٣] قدرة الشخص فى التغلب على المشكلات من خلال مساعدة الآخرين الأقوياء وليس بالاعتماد عليهم .

[٤] علاقة الشخص بالله - سبحانه وتعالى - والتي تمده بالتلطيف Solace، والتأثيرات الإلهامية Inspiration والمعنى فى مواجهة المحن Advertising

ويمكن القول أن ممارسات الإدراك بالاستيعاب Coping هي ممارسات واقية للفرد ضد اكتساب وتعلم العجز، وهي ممارسات تنمي وتدعم الفاعلية الذاتية والجسارة النفسية، وتنمي لدى الشخص ممارسات إيجابية يستخدمها الفرد عند التعامل مع المنغصات والمؤلمات، ويدركون الأحداث السلبية على أنها فرصة للنمو والتحدي، وليس فرصة لاكتساب سلوكيات العجز مثل السلبية، والكسل، والإقلاع، وتوقع الفشل.

ثالثاً : الإدراك بالإنجاز Obtaining وتعنى القدرة المدركة على إحراز النتائج الإيجابية وتبدو من المعتقدات التالية :

[١] الحظ السعيد للفرد والأخلاقيات الأصيلة لسلوكه والتي توصل قيم الإنجاز والتحدي

[٢] امتلاك الفرد للتحكم السلوكي المباشر في النتائج الإيجابية .

[٣] قدرة الشخص على إيجاد الأحداث الجيدة نتيجة لطقوس الحظ السعيد.

[٤] قدرة الشخص على التنبؤ بالأحداث الإيجابية لتحقيقها وإحرازها .

[٥] الآخرين الأقوياء الذين يستطيعون إعطاء الفرد النتائج الإيجابية ويساعدونه على تحقيقها .

رابعاً : الإدراك بالاستمتاع Savoring : وتعنى القدرة المدركة على استمتاع الفرد بالنتائج الإيجابية وتبدو من المعتقدات التالية :-

[١] استراتيجيات معرفية أو سلوكية يستخدمها الفرد لإطالة Amplify استمتاعه بالأحداث الإيجابية .

[٢] قدرة الشخص على توقع الأحداث الإيجابية بالطريقة التي تحمي وتصون إحساسه بالسعادة الحالية

[٣] قدرة الشخص على استرجاع الأحداث الإيجابية الماضية بالطريقة التي تعظم Enhance سعادته الحالية .

[٤] قدرة الشخص على استخدام الأصدقاء أو المتعلقات المرتبطة بالاستمتاع بالأحداث الإيجابية .

ويمكن القول أن ممارسات الاستمتاع هي ممارسات تقي الأفراد من اكتئاب النجاح، أي النجاح الذي لا يستطيع أن يستمتع به الفرد ويجعله يشعر بالعجز وأن نجاحه أتى بالصدفة وأن أي نجاح يأتي ولا يذهب إلا بالصدفة، ومن هنا يشعر الفرد بسعادة مؤقتة لا يعرف حقيقة مصدرها ومن هنا يشعر الفرد باكتئاب النجاح وهو اكتئاب م مهد للشعور بالعجز، ويذكر برايت (١٩٨٩) أن ممارسات الاستمتاع بالأحداث الإيجابية هي ممارسات واقية ومحصنة للفرد ضد تعلم العجز من نجاح الفرد وإحرازه للنتائج الإيجابية كما تزود أمل الفرد في إقدامه على النجاح في المستقبل .

ومن نظرية الدفع Theory Of Flow التي تفسر العجز في ضوء إدراك عدم جدوى الاستجابات الشخصية في إحراز النتيجة، وتري أن القدرة على التحكم دالة لمتغيرين هما:

١- التحدي المدرك perceived Challenges "للأنشطة أي امتلاك الفرد الدافع والاتجاه والشحذ نحو الأنشطة التي يؤديها .

٢- المهارة المدركة Perceived Skills أي القدرة الذاتية لمقابلة متطلبات وحاجات التحدي المدرك . وقد يحدث أحد الاحتمالات الآتية :

أولاً: عندما يدرك الفرد التحدي والمهارة إدراكاً منخفضاً نجد أنه يشعر باللامبالاة Apathy والكسل وفقدان الهمة ويشعر أن ما يفعله أو ما يود أن يفعله ليس له تأثير على الأحداث. وتتنخفض جودته الذاتية. أي يملك

المهارة على الأداء ولا يؤدي كونه معتقد أن أفعاله ليس لها تأثير. ومن هنا يدرك عجزه. مثل الذي لا يكون لديه تحد مدرك، أو دافع مرتفع لتعلم الكمبيوتر، وفي نفس الوقت لا يكون لديه مهارة تعلم الكمبيوتر .

ثانيا :عندما يفوق التحدي المدرك المهارة المدركة نجد أن الفرد يشعر بالقلق لأنه يملك التحدي والدافع، ولا يستطيع فعله ولا يملك مهارة أدائه، وهنا يجب أن يتعلم ويترب الفرد على تعلم مهارات جديدة حتى يعيد توازنه بين إدراكه للمهارة والتحدي . مثل الذي لديه تحد مدرك في تعلم الكمبيوتر، وفي نفس الوقت لا يملك مهارة التعلم.

ثالثا :عندما تفوق المهارة المدركة التحدي المدرك، نجد أن خبرة الشخص هي السأم والضجر،وهنا يبحث الفرد عن أكثر الأنشطة تحديا وشحذاً للهمة حتى يعيد توازنه بين إدراكه للمهارة والتحدي، مثل الذي لديه مهارة تعلم الكمبيوتر، ولا يوجد لديه التحدي المدرك لتعلمه (Monet & Csikszentmihaly,1996)

العجز المتعلم وفاعلية الذات

من المفاهيم المماثلة للتحكم المدرك والمرتبطة بالعجز المتعلم مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy ،حيث يوجد نوعين من البناءات المعرفية لهما أكبر الأثر كوسائط - وتسمى باستراتيجيات المواجهة المعرفية Cognitive Coping Strategies- بين المتغيرات البيئية والشخصية التي يتعرض لهما الفرد والمخرجات السلوكية المتنوعة التي ينتجها الفرد وهما : فاعلية الذات المدركة Perceived self-Efficacy والتحكم المدرك Perceived Control ، فبينما تشير فاعلية الذات إلى الاحتمال المدرك لكون الفرد قادراً على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، ويشير التحكم المدرك إلى اعتقاد الفرد في التأثير على الأحداث عن طريق تنظيم أو ترتيب استجاباته .

ويمكن الفرق بين الفاعلية الذاتية والتحكم المدرك في أن التحكم المدرك لا يحتاج لقدرة فعلية بقدر ما يحتاج إلى إدراك هذه القدرة أو أن القدرة متاحة Available أما إدراك الفاعلية الذاتية فتعني ثقة الفرد في قدراته لأن يسلك بطريقة معينة لإنتاج النتائج المرغوبة .

ويعرف باندورا (Bandura,1986) فاعلية الذات بأنها اعتقاد الفرد في كفاءته Competence واقتداره Capability وتمكنه Mastery وقيمه الذاتية مما يعطيه شعوراً بالثقة بالنفس والقدرة على التغلب على مشكلاته والتحكم في أمور حياته، وتصبح الفاعلية الذاتية في نفس الوقت مؤشراً لقدرة الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة بكفاية واقتدار وثقة وتمكن، حيث تبدأ بالتفاؤل في التعامل مع التحديات والعقبات غير المتوقعة، وتؤهل الفرد لتحدي المشكلات الصعبة، والتصميم من أجل اجتياز العوائق، فهي إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطاً، وتقديراً لذاته في الحياة، وهدفها الأساسي هو تمكين الفرد من التحكم والتنبؤ بالأحداث .

وتعرف فاعلية الذات على أنها الإحساس بالثقة في الذات لتحديد الكفاءة اللازمة لإنجاز الأعمال، وهي حكم الفرد على قدرته لتنظيم وإنجاز السلوكيات المطلوبة بأقصى الكفايات المناسبة، أو أنها اعتقاد الفرد أنه يستطيع القيام بالسلوك الناجح، بالإضافة إلى أنها تنظم السلوك، وتنمي الاتجاهات نحو تخطي الصعاب. وتساعد فاعلية الذات على تحديد الأهداف، وتخطيط السلوكيات، وتحديد الفاعلية المناسبة لتنفيذ وتنظيم سلوك ما، كما تسهم في إظهار الفروق الفردية بين الأفراد في كيف يشعرون ويدركون وينجزون كما تقوم بدور أساسي في إقبال الأفراد على التعلم من خلال الاستغلال الأمثل لمهاراتهم، تفسيرهم العقلاني لسلوكهم (Zemmerman , 1995; Baundra, 1999)

ويشير باندورا (Bandura,1999) إلى أن معتقدات الناس حول فاعلية الذات هي التي تحدد دافعيتهم وتتعكس على الجهود التي يبذلونها، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة المشكلات، وكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة وفاعلية الذات زادت جهودهم وإصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات وصعاب، وفي رأى باندورا أنها تلعب دوراً هاماً في التكيف والاضطراب النفسي، وفي تحديد مدى نجاح أى علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية فالفاعلية الذاتية ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الشخص فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج القدرة الشخصية .

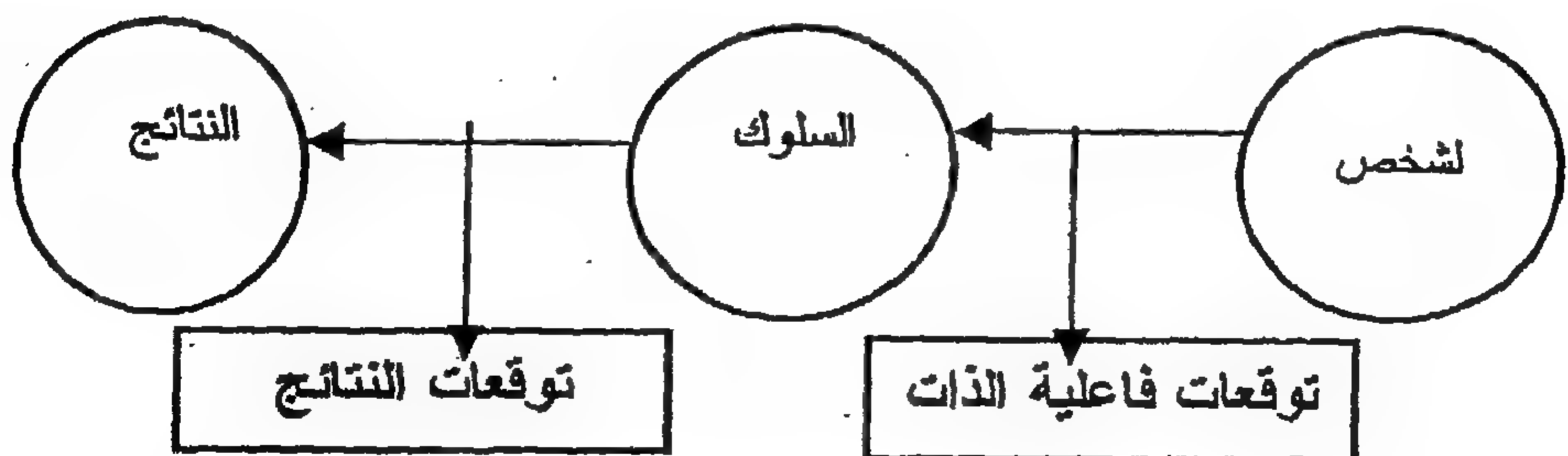
كما أن إدراك الفرد لفاعلية الذات يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز ولقدرته على التحكم في الأحداث، كما أن الحكم على مستوى فاعلية الذات يؤثر على طبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذله، ومدى مثابرته في التصدي للمعوقات الذي تعترضه، وعلى أسلوبه في التفكير، وهل يسهل أو يعيق سلوكه، وعلى مقدار التوتر الذي يعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها (Bandura, 1999)

ويضيف باندورا أن فاعلية الذات المدركة تؤثر في أنماط التفكير بحيث تصبح معينات ذاتية أو معوقات ذاتية كما تؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططاً ناجحة وتزيد جهودهم وإصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات ويملكون توقعاً مرتفعاً وتتعاظم صحتهم البدنية والنفسية وأقل اكتئاباً وأكثر دافعية للإنجاز ولا يشعرون بالعجز، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية يصبحون أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر،

يقللون من فائدة جهودهم وقدراتهم، وتتنخفض دافعتهم، ويتوقعون الفشل (أنا لا أستطيع فعل ذلك كما لا أستطيع فعله في المستقبل) وبالتالي فهم أكثر عرضة للشعور بالعجز، كما أن الإحساس المرتفع بالفاعلية ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي لقيمة الجهد والقدرة والتخطيط المنظم، ومن ثم التحصين ضد العجز المتعلم.

فالأفراد الذين لديهم شكوك ذاتية بشأن قدراتهم يتوقعون أن جهودهم يكون بمثابة عبث لا جدوى منه في السيطرة على الأمور أو في إحداث تعديل في حياتهم أو تغيير بسيط في بيئاتهم التي كثيرا ما تقدم لهم فرصا عديدة للتغيير، أما من لديهم معتقدات ايجابية عن قدراتهم في الإبداع والمثابرة، يخلقون طرقا لممارسة التغيير حتى في البيئات التي تقدم فرصا محدودة لذلك، وبها العديد من الصعوبات .

ويذكر باندورا (Bandura, 1977) أن النظرية والتجريب في العجز المتعلم يجب أن تفرق بين مفهوم توقع الفاعلية Efficacy Expectation (اعتقاد الفرد في قدرته على أداء عمل أو مهمة) وتوقع النتائج Outcome Expectation (الاعتقاد فيما إذا كان الناتج طيبا أو مستحقا) ويوضح باندورا هذا الفرق فيما يلي :



علاقة توقعات فاعلية الذات بتوقعات النتائج

يتضح من الشكل السابق أن توقعات فاعلية الذات تسبق السلوك الذي يحقق النتائج (مثل توقع الجراح أن العملية ستؤدي إلى فوائد معينة، حيث يعتمد نوع النتيجة في جزء منه على ثقة الفرد القوية بأنه يستطيع القيام بالعملية الجراحية بامتياز "فاعلية متوقعة) بينما توقعات النتائج تلي السلوك. وبالتالي فإن توقع النتائج تعنى تقدير الشخص للسلوك الذي يقوده إلى تحقيق النتائج، بينما توقع فاعلية الذات تعنى اقتناع الشخص في قدرته على النجاح وإنجازه للسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المرجوة، وأنها تسبق توقع النتائج، كما أن توقع النتائج تتحدد في ضوء ناتج السلوك، وتحدد توقعات الفاعلية في ضوء المثابرة وتحدد المسار الذي يتبعه الشخص كإجراءات سلوكية، وهذا المسار يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكانياته التي يقتضيها الموقف، أي أن إدراك فاعلية الذات تعنى ثقة الفرد في قدراته لأن يسلك بطريقة معينة لإنتاج النتائج المرغوبة .

ويمكن ربط الفرق الذي وضعه باندورا بين توقع وتوقع النتائج بالعجز الشخصي والعام للنموذج المعدل للعجز المتعلم حيث يستلزم العجز الشخصي توقعات منخفضة عن الفاعلية مقترنة بتوقعات مرتفعة للنتيجة (الفاعل الضروري للتأثير في النتيجة لا يمتلكه الفرد) ويستلزم العجز العام توقع منخفض للفاعلية مقترن بتوقع منخفض للنتيجة (لا أنا ولا أي فرد يستطيع التأثير في النتيجة).

وطبقا للنموذج المعدل للعجز المتعلم فإن الأشخاص الذين يتعرضون لأحداث غير قابلة للتحكم من الممكن أن يتوقفوا عن المحاولة لأن لديهم إحساس بنقص الفاعلية في إحداث السلوك المطلوب، أو ربما لأنهم متأكدون بالفعل من قدراتهم (فاعلية ذاتية مرتفعة) ولكنهم يتوقفون

عن المحاولة لأنهم يتوقعون أن سلوكهم لن يكون له أى استجابة (لا يؤثر فيها أى محاولة) أو أن تصرفهم سوف يؤدي بهم إلى العقاب.

ويمكن تمييز هذين المصدرين بأساليب علاجية وإرشادية مختلفة، وعند تغير مفهوم العجز المعتمد على الفاعلية الذاتي Personal Effectiveness تطلب ذلك تحسين القدرات والتوقعات المأخوذة عن الفاعلية الشخصية، وعند تغيير مفهوم العجز المعتمد على اقتران الاستجابة البيئية يتطلب ذلك تغيير العوامل البيئية التي تعيد القيمة الوسيطة Instrument للقدرات التي يمتلكها الناس بالفعل ((Seligman & Teasdale, 1978))

كما تؤثر توقعات فاعلية الذات على كل من المبادأة Initiation والاستمرار في سلوك حل المشكلة، فقرة اعتقاد الناس في فعاليتهم يكون لها تأثير سواء على الرغبة أو محاولة التعامل مع المواقف المعطاة، فعند مستوى البدائية فإن فاعلية الذات المدركة لا يكون لها تأثير فاعلية الذات المدركة لا يكون لها تأثير مباشر فقط على اختيار النشاطات والمواقف، ولكن من خلال توقعات النجاح النهائية فإنها يمكن أن تؤثر على نشاطات حل المشكلة التي يكون بداؤها فعلاً هؤلاء الناس، فتوقعات الفاعلية لأجل ذلك تحدد كم النشاط الذي سوف يبذله الناس، وكم المثابرة في مواجهة العقبات والخبرات المؤلمة، لذلك فإن فاعلية الذات الأقوى سوف تؤدي إلى بذل نشاط وجهد أكبر (Bandura, 1999) أى أن ارتفاع فاعلية الذات تؤثر في السلوك في ضوء عدد من الطرق منها:

[١] أنها تؤثر على اختيار الأفراد لمحتوى الأنشطة، حيث تجعل الأفراد ينهمكون في الأنشطة التي يشعرون فيها بالكفاءة والثقة ويتجنبون ماعدا ذلك. ويبدوا ذلك من خلال أن الناس يميلون إلى الانهماك في المهام التي يشعرون فيها بقدر عال من امكانية المنافسة والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك.

[٢] تحدد كمية الجهد المبذول الذي يبذله الأفراد وإصرارهم ومتابرتهم في وجه الفشل والعوائق والمشكلات، مما يؤدي إلى تحسن الانجاز، بالإضافة إلى أنها تساعد على استعادة النشاط والحيوية والمرونة في مواجهة المواقف المؤلمة .

[٣] تؤثر على نماذج التفكير ردود الأفعال (pajares , 1996) حيث تشكل فاعلية الذات التفكير السببي بين الفعل ونتيجته، فيميل ذوو الإحساس بفاعلية الذات إلى عزو الفشل في المهام الصعبة إلى نقص الجهد، أو عدم كفايته، ويدعم هذا العزو الميل أو التوجه إلى النجاح بينما يعزو ذوو الإحساس بانخفاض فاعلية الذات ذلك الفشل إلى نقص القدرة (Bandura , 1999)

ومن ثم ترتبط فاعلية الذات بأسلوب العزو المرتبط بالعجز المتعلم، فالتلميذ ذو الإحساس المرتفع بفاعلية الذات (أنا ممتاز في الرياضيات) يعزو فشله للنقص في الجهد، وأن التلميذ ذو الإحساس المنخفض بفاعلية الذات (أنا كاره جدا للرياضيات) يعزو فشله للنقص في القدرة ويرى أن القدرة غير قابلة للتغيير أو التعديل، فالإحساس المنخفض بفاعلية الذات تكون مدمرة للذات، ولاسيما في حالة شعوره بالعجز وعزوه للفشل إلى نقص القدرة واعتقاده أن القدرة غير قابلة للتعديل (لا أستطيع أن أفعل ذلك ولا أستطيع في المستقبل أن أتعلم ذلك)، فالتلاميذ المتفائلون مرتفعون فاعلية الذات يعتقدون أنهم يستطيعون العمل بفاعلية ولديهم توقعات مرتفعة وأكثر عقلانية، وأقل تعرضا للإصابة البدنية وأقل اكتئابا وإنجازا مرتفعا (Dweck,2000)

[٤] الفرد منتج للسلوك ومؤدى لذلك : أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقو إلى مستوى أفضل من النجاح ... وأن ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل . وعلى ذلك فإن الفاعلية

الذاتية المدركة تساعدنا على تحديد كيف نفكر وكيف نشعر وكيف نسلّك أو نتصرف (فتحي الزيات: ١٩٩٩)

[٥] محدد ومتبني قوى بمستوى الإنجاز والتمكن، والتحصين القوى ضد العجز المتعلم.

[٦] تؤدي فاعلية الذات المنخفضة إلى التشوهات المعرفية، وإدراك أن الأشياء خارج نطاق سيطرتهم، ويزداد شعورهم بالضغط والاكتئاب، وتجعلهم يمتلكون بصيرة منخفضة في انتقاء أفضل حلول للمشكلات (Zimmerman , 1995) وتجعل الأفراد يميلون إلى تجنب الأنشطة الذين يعتقدون أنها خارج مجال سيطرتهم، لذلك يتجهون بشكل إرادي إلى المهام السهلة والتي تلعب فيها الصدفة والحظ دورا كبيرا في تحقيقها.

فالقناعة بفاعلية الذات تؤثر على عمليات الانتباه والتفكير (تبعاً لطبيعة هذه المعتقدات) إما بطريقة ميسرة للذات facilitating أو بطريقة معيقة debilitating فالأفراد الذين لديهم إحساس قوى بالفاعلية والتحكم يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل إلى حلول مناسبة لها، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في فعاليتهم الذاتية يحولون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، أنهم يسهبون في التركيز على جوانب القصور والعجز، وعدم الفاعلية الشخصية لديهم بما يؤدي بهم إلى نتائج سلبية (نزیه حمدي ونسيمة داود، ٢٠٠٠)

وقد حلل جراهام (Graham , 1991) مائة وأربعين دراسة عن العوامل المؤثرة في فاعلية الذات وتقف حائلا دون الشعور بالعجز منها مفهوم الذات المرتفع والتوقعات المرتفعة عن فاعلية التلميذ في مواجهة

الصعوبات، وأضاف الباحث أن الأداء يتحسن وتزداد فاعلية الذات لدى ذوي العجز المتعلم عندما :-

- [١] نمت نظرتهم الإيجابية للذات وأن الذات أساس عملية الإنجاز.
 - [٢] نتيج لهم فرصاً واقعية حقيقية يكتسبون خلالها القدرة على التحكم.
 - [٣] اكتسبهم قدرة على وضع وتحقيق الأهداف قصيرة المدى وبدورها تكسبهم التقدم والأمل والقدرة على التحكم في الأهداف طويلة المدى .
- وأن أحد المعالم الأساسية للتحصين ضد العجز هو إحساس الشخص بأن لديه القدرة على ضبط سلوكه وبيئته وأفكاره ومشاعره، فعندما يدرك الشخص أن لديه القدرة على ضبط سلوكه وأفكاره ومشاعره يصبح أكثر قدرة على مقاومة العجز، وعلى بناء علاقات سليمة، وتقترب حالات العجز والاكنتاب بوجود معتقدات بأن الأشياء الجيدة في الحياة لا يمكن الحصول عليها وأن الأشياء السيئة لا يمكن تجنبها من خلال الجهود التي يبذلها الفرد، ومع أن مثل هذه المعتقدات قد تنتج عن السلوك غير الفعال، فإن وجود معتقدات كهذه يؤدي بدوره إلى سلوك غير فعال، ويؤدي إلى حالة من ضعف الدافعية (Maddux & Meier , 1995)

ويعتبر انخفاض فاعلية الذات مظهراً هاماً لتعلم العجز ومشكلات القلق والمخاوف (Williams, 1995) والقلق الاجتماعي وقلق العلاقات الشخصية (Leary & Atherton, 1986) ويظهر العجز المتعلم حسب نظرية فاعلية الذات كنتاج لتقييم مرتفع للنتائج مع توقع منخفض لفاعلية الذات (Bandura , 1986) ويشكل أكثر تحديداً عندما يعتقد الأفراد أن نتائج مرغوبة جداً يمكن الحصول عليها من خلال القيام بسلوكيات معينة (تقييم مرتفع للنتائج) وفي الوقت ذاته يعتقدون بأنهم غير قادرين (مقارنة

مع الآخرين) على القيام بالسلوك المطلوب (توقع منخفض لفاعلية الذات) وتؤدي اعتقادات كهذه إلى ضعف المبادرة السلوكية، وضعف المثابرة، وتدنى قيمة الذات، وبالتالي إلى الشعور بالعجز والاستكانة واختلال في الأداء (Maddux et al , 1987)

وتتسجم نظرية فاعلية الذات في تفسيرها للعجز المتعلم مع النظريات المعرفية الأخرى، حيث تتضمن نظرية فاعلية الذات توقع عدم ارتباط الاستجابة بالنتيجة، وهو أساس نظرية العجز المتعلم المعدلة (Abramson et al , 1978) وحسب نظرية العجز المتعلم لسيجمان ورفاقه فإن العجز المتعلم يحدث عندما تكون نتائج السلوك مستقلة عن قدرة الكائن الحي على التحكم فيها، ويؤدي ذلك إلى أن تتوقف العضوية أو الكائن الحي عن الاستجابة بشكل تدريجي، ويصبح سلبياً واعتمادياً، وتشير الصورة المعدلة للعجز المتعلم إلى أن تعلم العجز يحدث عندما يستخدم الفرد نظاماً للعزو أو تفسير النتائج، يتصف بأنه داخلي وعام وثابت، حيث يدرك الفرد أن عجزه عن التحكم في النتائج هو بسبب نقص فيه (داخلي، ويظهر في مختلف الأحوال (عام) ولا يمكن تغييره (ثابت) وعلى العكس فإن عزو الأحداث السيئة إلى أسباب محدودة وغير ثابتة وخارجية يقترن عادة بنوبات من تعلم العجز والمرتبطة بمواقف معينة، ولكنه لا يؤدي إلى تدنى في تقدير الذات (Stolz & Glassi , 1989) وتركز نظرية فاعلية الذات على أهمية إدراك انخفاض فاعلية الذات، وتدنى تقدير الذات، وهي من العناصر الهامة في نظرية بيك المعرفية في تفسير الاكتئاب (Beck , 1976) فإدراك الفرد لعدم قدرته على السيطرة أو التحكم في النتائج هو أساس المشكلة المعرفية للفرد الذي يشعر بالعجز المتعلم، ويبدوا أن التوقع المنخفض لفاعلية الذات أكثر أهمية من التوقع المنخفض للنتائج عند إدراك الشخص لعدم القدرة على السيطرة والتحكم

(تعلم العجز) هذا وقد حدد باندورا مصادر فاعلية الذات فى الأتى:

• **خبرات التمكن Mastery Experience** النجاح أو الفشل السابق فى مواقف شبيهه، فالأنشطة الناجحة تعطى للفرد فاعلية متوقعة، والعكس صحيح، على سبيل المثال إذا استعد الشخص لقيادة دراجة هوائية فإن توقعه بقدرته على القيام بذلك ينبع من تجربة شخصية سابقة، وتعتمد كفاءته على فاعليته المتوقعة، وعلى قوة توقعه للأداء الجيد، وعندما يتوقع الفرد فاعلية عالية فإن البعض من حالات عدم الكفاءة أو الشعور بالعجز لن تؤثر كثيراً والعكس صحيح. وإذا كان الشخص ذو خبرة قليلة (يفتقد إلى تاريخ سلوكى) فإن كل أداء كفاء أو غير كفاء سيكون له تأثير أكبر على الاعلية المتوقعة .

• **الخبرات البديلة Vicarious Experience** ملاحظة الآخرين الناجحين أو الفاشلين، يقومون بسلوك ما يرفع بشكل كبير من الفاعلية المتوقعة للمشاهد، ورؤية الآخرين يقومون بنفس السلوك يؤدى إلى مقارنة اجتماعية (بكلمات أخرى إذا استطاعوا القيام بذلك، أستطيع أنا أيضاً) فالخبرة البديلة تعمل بالعكس أيضاً (إذا لم يتمكنوا من القيام بالمهمة أنا لن أتمكن أيضاً) كما أن تأثير نموذج سلوك ما على الفاعلية المتوقعة تعتمد على عاملين :

١- كلما تشابه النموذج مع المراقب له زاد تأثيره على النموذج السلوكى وعلى توقعات المراقب .

٢- كلما قلت خبرة المراقب للسلوك الذى يراقبه (مبتدئ) زاد تأثير الخبرة السابقة على الفاعلية المتوقعة للمراقب . لذلك فإن الخبرة السابقة مصدر خصب للفاعلية المتوقعة للمراقبين الذين يفتقرون للخبرة، والذين يشاهدون الآخرين يقومون بسلوك محدد .

• الإقناع الاجتماعي Social Persuasions التشجيع من الآخرين لجعل الأفراد يعتقدون بأنهم قادرون على التوافق بنجاح مع العوامل والمواقف التي كانت السبب في فشلهم في الماضي

• التغذية المرتدة : أو الإيحاء للتلميذ بأنه يمتلك القدرة على أداء المهمة

ويضيف باندورا أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة، ترتبط بالبيئة فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية المنخفضة ببيئة مناسبة يصبح الشخص عرضة لحالات العجز المتعلم واليأس، وعندما يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمالهم التي تعد صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذوي الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة يكيّفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدمون الاحتجاج والتشيط الاجتماعي لإثارة التغير، وإذا أخفقت جهودهم فسوف يتخذون مساراً جديداً، وحين ترتبط فاعلية الذات المنخفضة مع بيئة غير مناسبة فتتبع عدم الاكتراث والاستسلام والاستكانة والاكتئاب (Bandura , 1986) كما لا تؤثر فاعلية الذاتية على انفعال الفرد وسلوكه ودافعه - فحسب - ولكنها تلعب دورها في نجاح الفرد وفشله، وفي صحته ومرضه، وفي هذا يجسد نموذج باندورا العلاقة بين اعتقاد الفرد في فاعليته وإدراكه للأحداث الضاغطة من ناحية وبين القلق والاكتئاب من ناحية أخرى، فشعور الفرد بعدم الفاعلية والكفاية تجعله يبالغ في تقدير الخطر الكامن في الموقف مع الشعور بعدم القدرة على مواجهة هذا الخطر مما يجعل الفرد أكثر قلقاً واكتئاباً .

ومن ناحية أخرى نجد أن الشعور بعدم الفاعلية يجعل الفرد يشعر بعدم القدرة على السيطرة على مجرى أحداث حياته وبالتالي يفشل في المواجهة ومع الفشل المتكرر يكون العجز، حيث يدرك أن أي جهد يقوم

به في مواجهة الأحداث الضاغطة هو جهد عديم الجدوى والقيمة فيكون الاكتئاب، ومن هنا يتفق باندورا مع سليجمان في نظرية العجز المتعلم ومع روتر في مركز التحكم، وبالتالي فإن فاعلية الذات ترتبط بالمتغيرات التي تحصن الأفراد من العجز المتعلم، حيث ترتبط إيجابياً مع القدرة على حل المشكلات الرياضية . ومع معدل الجهد العقلي الذاتي والإنجاز أثناء تعلم النصوص Text التي يدركها التلاميذ على أنها صعبة (Dweck , 2000)

وفي هذا الخصوص وجد شنك (Schunk, 1981) أن النمذجة والوسائل المساعدة لتعليم الرياضيات تنمي اعتقادات الفاعلية الذاتية والإصرار والمثابرة أثناء التعلم وتكسبهم المهارات الرياضية للتلاميذ منخفضي التحصيل في الرياضيات والذين يدركون انخفاض تحصيلهم على أنه عجز داخل ذاتهم وقدراتهم، وبتحليل المسار أوضح الباحث نفسه أن علاج التعلم يؤثر على المهارات الرياضية مباشرة بالإضافة إلى أثره غير المباشر من خلال إدراك فاعلية الذات، وتؤثر فاعلية الذات المدركة على اكتساب المهارات بطريقة مباشرة وغير مباشرة من خلال المثابرة المرتفعة ، وانتهى شنك إلى أن أحكام الفرد على معارفه، معلوماته، مهاراته، إستراتيجياته وتحكمه في الضغوط تدخل ضمن تكوين فاعلية الذات، أي تقف خلف إمكانيات الفرد أو قواه الذاتية .

ويذكر شنك (Schunk , 1982) أن تعزيز قيمة الجهد في نجاح سابق تؤدي إلى تحسن مستوى فاعلية الذات . فعندما قيل للتلاميذ أن الجهد هو سبب نجاحهم فأنهم ضاعفوا الجهد حتى يحافظون على استمرار نجاحهم في المستقبل، ويضيف " شنك " أن المكافأة المتوقعة تقود إلى مستوى فاعلية الذات عندما يخبر التلاميذ بأنهم يتلقون مكافأة على أساس

إنجازاتهم ومن ثم يميلون للعمل بجدية وإتقان، ويضيف أن المكافأة إلى جانب الهدف المحدد الذي يريد الفرد أن يصل إليه ويحققه بالفعل تقود إلى زيادة مستوى فاعلية الذات أفضل من المكافأة فقط .

وفى دراسة أخرى لشنك (Schunk , 1984) عن علاقة تعزيز الجهد بفاعلية الذات أثناء حل المسائل الحسابية، حيث وجد أن تعزيز قيمة الجهد المبذول يؤدي إلى تحسن فاعلية الذات وسلوك الإنجاز، بالإضافة إلى أنه شجع الدارسين للعمل المتواصل وتحقيق أفضل النتائج، وأضاف كوتسبك وجاكسون (Kutsick & Jackson , 1988) أهمية دور تعزيز قيمة الجهد فى تقوية إحساس الشباب بمستوى فاعلية الذات وخاصة من هم فى سن القصور، حيث تؤدي إلى التعرف على مواطن الضعف ومواجهة العقبات التى تقف فى طريق نجاحهم .

العجز المتعلم فى ضوء الصلابة النفسية

يختلف الأفراد فى كفاءتهم فى مواجهة الضغوط أو التوافق معها، وقد افترضت عدة مكونات أساسية تصف التوافق النفسى، منها قوة الأنا والاتزان الانفعالي، وإتباع أساليب المواجهة وفاعلية الذات، وتنظيم الذات والصلابة النفسية .

وفى ضوء البحث عن العوامل التى تساعد على تقليل ومقاومة أثر الضغوط قدمت كوبازا (Kobasa & Meddi , 1979 : Kobasa, 1984) مفهوم الصلابة النفسية، وحسب النظرية التى صاغتها كوبازا ترى أن الصلابة صفة عامة تظهر من معاشة خبرات فى مرحلة الطفولة معززة وثرية متنوعة، واستهدفت كوبازا من مفهومها معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التى تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسيمة والنفسية رغم تعرضهم للضغوط، وتؤكد كوبازا أنها قد تأثرت تأثرا كبيرا

بالفلاسفة الوجوديين أمثال فرانك ورولماي، بالإضافة إلى تأثيرها كثيرا بالمنظور المعرفي للآزاروس، والذي يرى أن الضغوط كظاهرة إنسانية تنتج عن خبرة حادة مؤلمة لها تأثير سلبي على الاستجابة السلوكية للموقف، ولها أهمية كبيرة في تحديد نمط تكيف الإنسان .

ومن ثم توصلت كوبازا لهذا المفهوم من خلال سلسلة دراساتها والتي استهدفت معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية والتي تكمن وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط والمنصات والمحبطات البيئية . وقد توصلت كوبازا في دراستها إلى أن الصلابة اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئة المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، ويظهر هذا المفهوم لدى الفرد من خلال المشاعر والسلوكيات التي تتصف بالالتزام Commitment والتحكم Control والتحدي Challenge وهذه المشاعر والسلوكيات من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي رغم التعرض لأحداث سلبية ضاغطة .

ويشير الالتزام : إلى أن التزام الشخص بالاندماج في مشاريعه وأهدافه، أو هو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، وينظر إلى المواقف الضاغطة أن وراءها معنى وأنها شئ يدعو إلى المتعة .

ويشير التحكم : إلى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في الأحداث الهامة، وتقديم حلول المشكلات التي تواجهه في الحياة، حيث يوجه من الأفراد ما يستطيع التحكم بفاعلية في الأحداث المحيطة به، ويرى هذا الفرد أن ليست أموراً ثابتة ولكنها أمور متغيرة . ويوجد منهم من يركن إلى القضاء والقدر والحظ في تسيير أموره .

ويشير التحدي : إلى الطريقة التي يستخدمها الشخص في مواجهة الأحداث الضاغطة، فالأفراد الذين ترتفع لديهم خبرة التحدي يتسمون بمرونة إيجاد فرص للنمو الشخصي والتحكم في التهديدات التي يواجهونها، أى أنه اعتقاد الفرد بأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وفرصة ضرورية للنمو أكثر من كونه تهديداً له، ويمثل جانباً طبيعياً فى الحياة مما يساعد الفرد على المبادأة واستكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بكفاءة .

ومن ثم تؤكد نظرية الصلابة Hardness theory على امتلاك الأفراد للمستويات العالية من الشجاعة والمتانة والشعور بالكفاية والاقتدار والتحكم فى البيئة بمثيراتها والرغبة فى الاندماج فى العمل والشعور بالالتزام ناحية هذا العمل، وترتبط هذه المستويات بانخفاض مستوى الإنهاك، مما يؤدي إلى حضور الفرد وصموده فى مواجهة الأحداث وعدم شعوره بالعجز نتيجة عدم أو تأخر إنهاكه، وعدم الشعور بالعجز والعزلة الاجتماعية، وبالتالي خفض شعوره بالاغتراب .

ويؤكد ويلاند (١٩٩١) وكوزى (١٩٩١)، وكريستوفر (١٩٩٧)، والفرحاتى السيد (١٩٩٧) أن أصحاب الصلابة النفسية المرتفعة لديهم أعراض نفسية وجسمية قليلة، وغير منهكين، ويتمركزون بشدة حول الذات، ويتمتعون بالإنجاز الشخصي، ويمتلكون معطيات التحكم فى الأحداث، ونزعات تقاوم العجز المتعلم، وقدرة على التحمل الاجتماعى، وارتفاع الدافعية نحو العمل، ولديهم نزعات تفاؤلية مستبشرة نحو المستقبل، ويتقنون فى جهودهم، وقدرة على التحمل الاجتماعى، وارتفاع الدافعية نحو العمل، ولديهم نزعات تفاؤلية مستبشرة نحو المستقبل، ويتقنون

في جهودهم للتأثير في الأمور، ويتوجهون بإيجابية نحو الحياة، وأقل استهدافاً للمعارف المشوهة، ويمكنهم التغلب على الاضطرابات النفس جسمية، وتلاشى الإجهاد .

وفي ذلك توصلت كوبازا (Kopasa , 1979) إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة ومقاومة وإنجازاً وتحكماً داخلياً، وقيادة واقتداراً، ومبادأة ونشاطاً، ودافعية قوية، مما يؤكد صحة فروض نظرية كوبازا التي أشارت فيها إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير نفسي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، بالإضافة إلى أن الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون .

فالصلابة سمة شخصية تقي الفرد من التأثيرات السلبية لظروف العمل والبيئة والتي تقود الفرد إلى الاغتراب والإيمان بعجزه لأن الشخصية الصلبة ذات القدرة على التحمل والاحتمال تتضمن التزاماً وتحكماً وشعوراً بالجسارة والكفاية، وأن أي نتيجة لجهد الفرد وقدراته بما تقيه من العجز في مواجهة الأحداث وفي ذات الوقت عوامل باعثة على التطور والارتقاء (Thomoon&Wenat,1995)

والصلابة النفسية سمة شخصية تقي الفرد من التأثيرات السلبية لظروف العمل والبيئة والتي تقود الفرد إلى الاغتراب والإيمان بعجزه لأن الشخصية التي تتصف بالقدرة على التحمل والاحتمال تتضمن التزاماً وتحكماً وشعوراً بالجسارة والكفاية، وأن أي نتيجة مردها جهد الفرد وقدراته بما تقيه من العجز في مواجهة الأحداث، وفي الوقت ذاته تعد عوامل باعثة على التطور والارتقاء (Carver , 1989) وبالتالي قدمت كوبازا ما يسمى بنمط الشخصية شديدة القدرة على التحمل Hardy Personality Style وأكدت أن هذه الشخصية تفضل التعامل

مع الضغوط بدلا من أن يتأثرون بها ويتحولون إلى شخصيات كسالى، وأن أساس تحكمهم يكمن في اعتقادهم في قدرتهم على التحكم في حياتهم، كما أنهم يدركون أحداث الحياة على أنها إيجابية، وتقع تحت نطاق سيطرتهم، وهم يواجهون الموقف الضاغط من خلال معارف تتعلق بكل من مستوى التهديد وقدرتهم على التكيف وتنمو صحتهم العقلية والجسمية بسبب أنهم أقل تأثروا بعمليات العمر الزمني Aging Process، وتستعيد هؤلاء الأفراد صوابهم بسرعة عند حدوث أحداث سلبية مثل الأزمات القلبية، وهم أقل تعرضا لأعراض الاكتئاب والقلق . وأشار الرد وسميث (Alred & Smith , 1989) إلى أن هذه الفئة تقاوم الأعراض الناتجة عن الضغوط بسبب إتباعهم أسلوب معرفي توافقي يؤدي إلى تقليل مستوى الإثارة الفسيولوجية .

ومن ناحية أخرى ترى كوبازا أن الصلابة النفسية تعمل على تسهيل أنواع عمليات الإدراك والتقويم والمواجهة التي يقوم بها الفرد، وبالتالي تقوده نحو الحل الناجح للموقف دون أن يشعر بالعجز الناتج عن الأحداث الضاغطة .

ويقدم هل وآخرون (Hull et al, 1987) تفسيراً نظرياً يوضح كيف أن إدراك الفرد للموقف الضاغط يؤثر على المواجهة، ومن ثم بقي الفرد من العجز المتعلم، وفي ذلك يرى هؤلاء الباحثين أنه لا يمكن أن يفهم أو يدرك الفرد الضغوط على أنها آتية من مصادر خارجية بمعزل أو على نحو مستقل عن تقويمه الذاتي لمصادر الضغوط، ويترتب على ذلك أن تقويم الفرد هو الذي يحدد مدة وطأة وشدة المواقف الضاغطة. ومن ثم فإدراك الفرد بأن لديه صلابة نفسية يساعد في التنبؤ بمدى استمتاعه بالسعادة في المستقبل، ومدى امتلاكه معطيات التحكم في الموقف بما يقيه من العجز المتعلم أثناء مواجهة المشكلات .

هذا وتتكون الصلابة النفسية وتتمو من خلال نماذج راشدية تتسم بالصلابة النفسية وتشجعهم على المبادأة والافتحام والنشاط مع إشعارهم بقيمتهم وكفاءتهم واقتدارهم مما يجعل الأفراد أكثر صلابة وفاعلية وتماسك وقدرة على المواجهة، ومن عدم الشعور بالعجز المتعلم، فالمساندة المقتنة والتي تتمثل في البيئة الآمنة التي يسودها الحب والتعاون وحرية التعبير عن الرأي والتشجيع أثناء تعرض الأفراد للفشل - ولاسيما الفشل الدراسي أو الاجتماعي - تعتبر عاملاً مخففاً تجعل الأفراد أكثر فاعلية وصلابة وتماسك وثقة بالنفس، وأكثر طموحاً أو تحدياً، ومن ثم لا يشعر بالعجز حيال الفشل حيث يعتقد في قدرته على النجاح، وأن فشله لا يتعمم على المواقف الأخرى في حياته .

وفي هذا الشأن يشير بيكر (Becker , 1979) إلى صعوبة دراسة صلابة الذات والقدرة على المواجهة، وتكوين استجابة التحكم، دون الرجوع للتاريخ المبكر في إدراك الفرد للبيئة التي نشأ فيها، فإذا كان الوالدان مثلاً يتمتعان بتقدير ذات عال، وشعوراً بالقيمة، وتتسم علاقتهم بالدفع والقبول والاحترام، فمن الأرجح أن يدرك الفرد بأنه محبوب وذا قيمة مما يجعله أكثر اقتداراً وفاعلية على مواجهة الأزمات، ويستطيع تحقيق أهدافه وحل مشكلاته، وأشارت ماكوبي Maccoby إلى أن الاقتران بين صلابة وقيمة الذات، والديمقراطية في المعاملة واحترام الكبار للصغار، واحترام آرائهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات وإعطائهم الفرصة لاستكشاف البيئة المحيطة بهم، وتركهم للتلاميذ يجربون ويجرون حلولاً بديلة للمشكلات بأنفسهم، وبالتالي يتسم التلاميذ بالمبادأة والنشاط والقدرة على اتخاذ قرارات معتقدين أن النجاح والفشل هو بالعمل والجهد، فالنجاح يعود إلى بذل الجهد والمثابرة (Holahan & Moos , 1990)

الفصل الخامس

الدافعية للتعلم والتقويم التربوي

وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

مقدمة

لسبب أو لآخر نجد بعض التلاميذ محبطين من التعلم، ينظرون إلى مهام التعلم، ويقولون هذا طويل جداً، وهذا صعب جداً، ولا أستطيع أن أنتهى من هذه الأعمال غداً أو حتى الأسبوع القادم. ولا يبذلون جهداً كبيراً، وبالطبع هم يبرهنون لأنفسهم فى كل وقت أنهم لا يستطيعون أداء أعمالهم المدرسية، ولا يجدي معهم المحادثات الإيجابية والتشجيع الإيجابي، أو حتى العقاب نتيجة لشعورهم بالعجز، وهم يتحدثون باستمرار مع أنفسهم حول عدم قدراتهم. وبعبارات تدل على تعلمهم للعجز مثل " أنا لا أستطيع. هل هؤلاء التلاميذ ليس لديهم دافعية؟ ولماذا هم عاجزون أو يتحدثون مع ذاتهم بعبارات عجز؟ ماذا نستطيع فعله لكلى غير معارفهم التشاؤمية؟. تساؤلات كثيرة أثارت قضية دافعية التلاميذ حول التعلم .

ولذلك يكمن أساس التحكم فى السلوك وتوجيهه فى فهم الحاجات والدوافع والميول، ولذلك فإن كثيراً من عمل المعلم يتركز حول مشكلة الدافعية، ويكاد يكون فشل المعلم راجعاً إلى عدم قدرته على فهم الدور الذى تقوم به الدوافع فى نشاط التلاميذ واهتمامهم بالدرس . فإدراك الفرد وتفكيره وتذكره ونسيانه ومشاعره المختلفة، وعاداته وأساليبه السلوكية، جميعها تتأثر بمجموعة الدوافع أو الحاجات التى يشعر بها الفرد وطبيعة الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها .

فالدافعية هى الحالة الداخلية التى تثير وتوجه الفرد لطريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له فى عملية تكيفه مع ذاته ومع بيئته الخارجية،

ووضع هذه الاستجابة موضع الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة . كما يستخدم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه ، فالدافع يوجه السلوك نحو الهدف ويثير النشاط والسلوك ويجعل الفرد يثابر فى النشاط ، ويشجع الفرد على استخدام نظام معالجة معلومات إيجابية ويؤدى إلى نواتج تعزيز إيجابية، وفى هذا كله يؤدى إلى تحسن الأداء . وبهذا الشكل تؤثر الدافعية على سلوك وتعلم التلاميذ فى ضوء العناصر التالية :

١- **السلوك الموجه نحو الهدف :** تؤكد نظريات التعلم الاجتماعي أن الأفراد يضعون أهدافاً لأنفسهم ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف، وتحدد الدافعية أهداف نوعية لمحاولات الأفراد، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التى يحققون بها أهدافهم، على سبيل المثال قد نجلس على المكتب ونكتب رسالة ونضعها فى مغلف، ونكتب عليه عنواناً ونضع عليه طابعاً، ونضعه فى صندوق البريد، إن هذه الأفعال منظمة فى وحدة سلوكية أكبر لها هدف واضح على أساسه يتم اختيار استراتيجيات مناسبة لتحقيق هذا الهدف .

٢- **زيادة الطاقة والجهد نحو تحقيق الأهداف :** تزيد الدافعية كمية الطاقة والجهد من جانب الفرد فى نشاط معين، فهى تحدد المدى الذى ينهمك فيه الفرد فى المهمة بحماس وإخلاص من ناحية، ومدى اللامبالاة ونقص الميول من ناحية أخرى، فبعض الدوافع تمد السلوك بالطاقة أكثر مما يمده غيرها، فقد يمنح المعلمون طلابهم على مكافآت على ما قرأوا من كتب أو ما أتقنوا من أعمال، ولكن هذه المكافآت سرعان ما تفقد جانبيتها، أما إذا أدرك الطالب أن قراءة الكتب مهمة وحيوية فى ذاتها تحقق له المتعة، وتزيد من معرفته الوظيفية، فإن المكافآت الخارجية تصبح غير ضرورية، وقد تشجع الدرجات

المدرسية جهد التلميذ في التعلم، ولكن مالم يصبح التعلم ممتعاً في ذاته ووسيلة لإشباع حاجات يشعر بها التلميذ فإن نمو أفكاره وتجدير معارفه سوف يتوقف على الأغلب بانتهاء حياته المدرسية .

٢- **تعزيز المبادرة والمثابرة:** تحدد الدافعية الدرجة التي عندها يبادر ويثابر التلميذ في الأنشطة . فالتلاميذ الأكثر دافعية هم أكثر استمراراً في مهمة ما حتى ينتهون منها، حتى إذا ما قابلتهم صعوبات تعترض طريق جهودهم، ولقد اتضح أن مقدار الزمن الذي يقضيه تلميذ في الأعمال الأكاديمية يعد من أفضل المؤثرات على التحصيل الدراسي، ولقد اتضح بدراسة ذلك أنه يمكن إنقاص مثابرة التلميذ، أو الزمن الذي يخصصه للأنشطة الأكاديمية بخفض قيمة إكمال العمل التعليمي، أو بالإضرار بتقدير التلميذ لذاته أو بجعل العمل التعليمي غير سار، ويمكن زيادة المثابرة فيه بزيادة توقع المكافأة، أو بزيادة العواقب السيئة للاخفاق فيه، وقد لا يكون للمثابرة في التعلم قيمة إيجابية، فقد تكون مؤشراً على وجود مشكلة، فبسبب الحاجات العصابية للتحصيل، أو بسبب نوع من العجز المتعلم قد يقضي الطفل فترات غير عادية من الزمن لمحاولة معالجة مشكلة أو مسألة غير قابلة للحل، والمثابرة في هذه الحالة عائق للتعلم وليس مساعداً له .

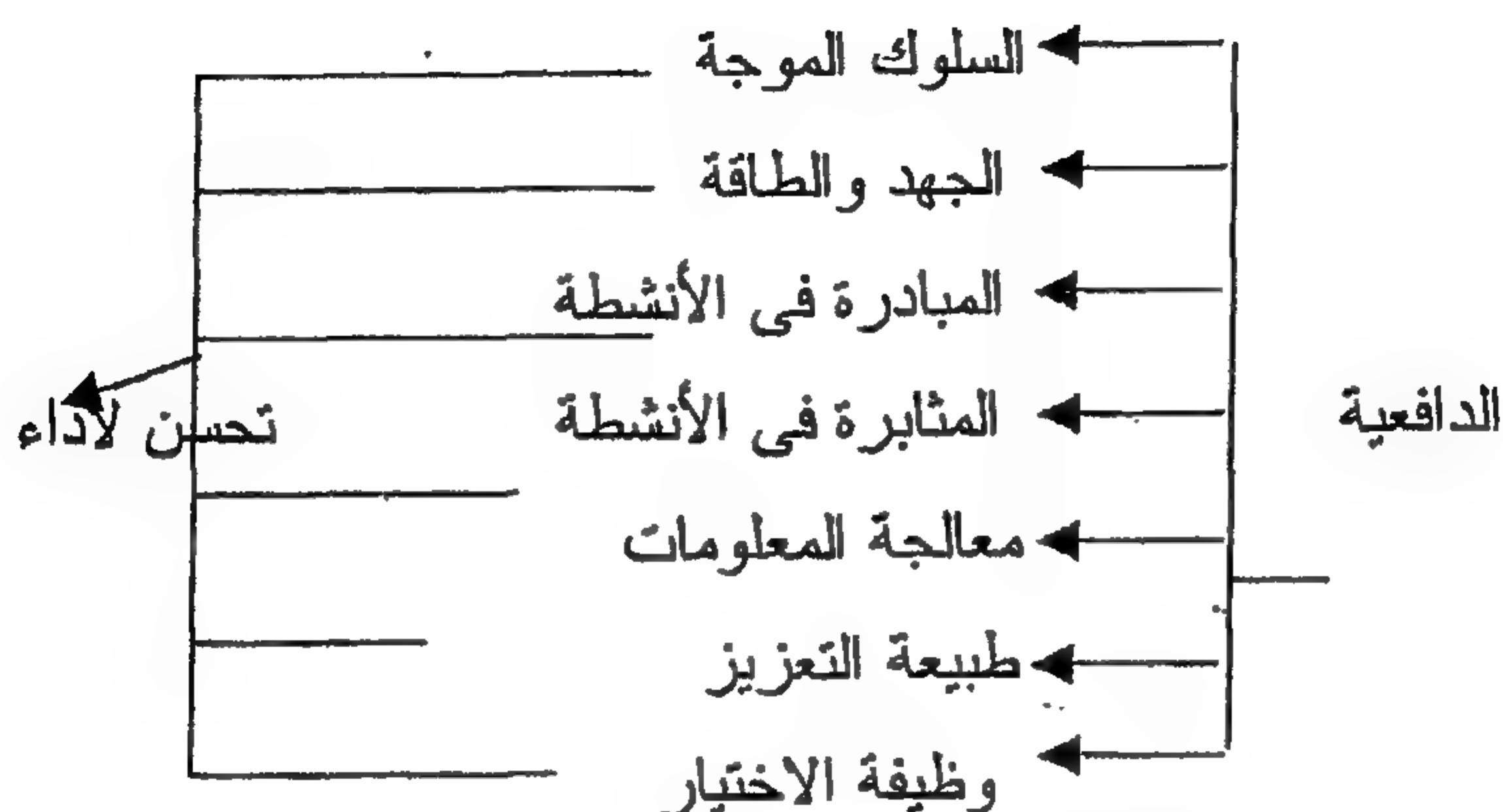
٣- **تحسين الدافعية بنظام معالجة المعلومات:** في ضوء المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يعالج التلميذ معلوماته، وطريقة تمثيله المعرفي لهذه المعلومات (stipek,1993) فالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة أكثر انتباهاً واحتفاظاً بالمعلومات في الذاكرة العاملة والطويلة المدى. ويحاولون فهم المواد وتعلمها بفهم بدلاً من التعلم السطحي التقليدي، علاوة على ذلك فهم أكثر بحثاً عن المساعدة عندما يحتاجون لهذه المساعدة، ربما من خلال سؤال المعلم أو التوجه نحو مصادر التعلم المختلفة كالمكتبة وأهل الخبرة في ذلك .

٥- **تحديد الدافعية طبيعة التعزيز:** فكلما زادت دافعية التلاميذ لتحقيق النجاح الأكاديمي شعروا بالفخر من كل هدف يحققونه، فالدافع يحدد طبيعة المعزز، وإذا أردنا أن يزداد السلوك في تواتره ومدته وحجمه فإننا في حاجة إلى أن نعززه، ولكي نفعل هذا نحتاج إلى اختيار الأشياء التي يقدرها الأفراد إيجابياً كمعززات، ويحتمل وليس هذا مؤكداً أن الرياضي سيفضل العضوية في نادٍ رياضي، وأن العالم يفضل الكتب، إن دوافعهما (الحاجات والقيم والحوافز والمطامح والاتجاهات والميول) تحدد ما هو معزز لكل منهما. وعليك أن تتذكر هذه الفكرة حين تحاول العثور على معززات لتلميذ معين، وقد تفيد لمسه على رأس طفل يحتاج إلى التقبل كمعزز، وقد لا يكون لها تأثير عند طفل آخر لديه حاجة كبيرة للاستقلال الذاتي، وقد يكون لها تأثير سلبي على طفل لديه حاجة شديدة للتقبل عند أقرانه.

٦- **تحسين الدافعية الأداء:** في ضوء ارتباط السلوك بالهدف. والطاقة والجهد المبذول والمثابرة ومعالجة المعلومات وطبيعة التعزيز فإن الدافعية غالباً ما تؤدي إلى تحسين الأداء، فالتلاميذ الذين لديهم دافعية عالية يميلون أيضاً أن يكونوا من ذوي الإنجاز المرتفع (Cameron & pierc, 2002)

٧- **الدوافع تؤدي وظيفة الاختيار:** فالدوافع تختار النشاط وتحدده، فهي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، كما إنها تحدد إلى حد كبي الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة، وكما يقرر "جوردن البورت" عندما يتكون اتجاه عام للميول فإنه لا يخلق فقط حالة التوتر التي يسهل استثارتها فتؤدي إلى نشاط ظاهر يشبع الميل، بل يعمل أيضاً كوسيلة خفية لاختيار كل سلوك متصل به وتوجيهه، ولناخذ على سبيل المثال هؤلاء الذين يمتازون بميول جمالية ملحوظة، هؤلاء عندما

يفحصون صحيفة يلاحظون منها ما يتصل بالفن ويتذكرونه، وعندما يسألون عن رأيهم في الآخرين وفضائلهم فإنه يضعون الخصائص الجمالية في المقام الأول.



مؤشرات جودة الدافعية الإنسانية

تحتوى أى نظرية فى الدافعية على مؤشرات معينة تسترشد بها فى عملها، وعندما ننظر إلى علماء الدافعية لننتعرف على ما أنجزوه وما فشلوا فيه، وما هى البناءات المعرفية التى أقاموها ؟ وما هى المحاور التى تحدثوا عنها ؟ فى عام ١٩٣٠ إلى عام ١٩٤٠ كان مجال الدافعية هو مركز القلب بالنسبة لعلم النفس، وفى الوقت الحاضر لم يمثل مجال الدافعية نفس القوة السابقة، ولكننا من الصعب الوقوف على مصادر القوة ورؤية ما هو أبعد، وحسب ما يذكر بعض العلماء أننا يجب أن نتلاشى الماضي، إلا أن البعض الآخر رفع دعوة التعديل والتقيق فيه، أو حتى التعديل الجذري، مبررين رأيهم أنه لا يوجد برنامج تبديل للمستحيل، ولا شرح أو توضيح من جديد لحل تلك الأزمات، ولا يمكن أن ننكر الماضي كلياً، ولكن يبدو من الأفضل أن نضعه فى الحسبان ونتعرف على

التجارب والإسهامات المعرفية السابقة . وهنا نجد أن دراسة مجال الدافعية وصلت إلى نقطة أصبح عندها دراسة الماضي ضروري ومفيد.

ويجب الاسترشاد بهذه المؤشرات للحكم على جودة دافعية الإنسان، وأحياناً تتداخل هذه المؤشرات، ولا توجد قاعدة معينة إلا أن دراستهما تعد ضرورية ومفيدة .

المؤشر الأول : تعتمد الدافعية على مفهوم آخر غير مفهوم إعادة التوازن

تعتمد الدراسة العلمية للدافعية من عام ١٩٢٠ حتى ١٩٥٥ تقريباً على نظرية التحليل النفسي لفرويد Freud، والحافز لهيليان Hullian، وتأسست مفاهيمهم على فكرة أن الكائن الحي يناضل لتقليل حدة التوتر الداخلي، وكان مبدأهم الدافعي أن أى انحراف عن التوازن يؤدي إلى دافع قوى لكي يعود الفرد إلى حالته الأولى من الاتزان الداخلي، والملاحظة الأولية لهذا المعتقد، هي سلوك الطفل الرضيع عندما تشبع كل حاجاته البيولوجية فيكون اتزانه الداخلي آمناً ومستقر وبنام هادئاً، ولكن بداية من الجوع والعطش وهي حاجات بيولوجية يجب أن تشبع، يبدأ الكائن الحي ينشط، ويتمثل نشاطه في البحث عن مصدر إشباع هذه الحاجة وهي الرضاعة. وبالتالي يهدأ الطفل، إلا أن هدوءه هذا وقتي، وذلك لأن تلك الحاجات دورية، ويبدأ السلوك من جديد، ولا يمكن تجنب حالة عدم التوازن لأن السلوك يتذبذب من الهدوء إلى النشاط، ثم إلى الهدوء مرة أخرى، ثم إلى النشاط مرة أخرى ... وهكذا.

فنحن نأكل عندما نحس بالجوع، ونشرب عندما نشعر بالعطش ونحاول أن نهرب من المواقف المؤلمة، بالإضافة إلى أن بعض الحاجات النفسية يمكن إدراكها طبقاً لمبدأ إعادة التوازن الداخلي مثل أنا أذخن والتدخين يسبب السرطان، أو أنا أحب محمد والرئيس، وأن محمد يكره

الرئيس. فى تلك الحالات يمكن للفرد أن يرجع لحالة التوازن بحذف الدليل الذى يقول أن التدخين يسبب السرطان، أو التقليل من شأن رأى محمد فى الرئيس.

بالرغم من قوة مبدأ إعادة التوازن إلا أنه لا يكون أحياناً مبدأ تتأسس عليه نظرية الدافعية، فالإنسان غالباً ما يناضل من أجل استمالة Induce حالة اختلال التوازن، فنحن مثلاً نركب سفينة جولة ونقرأ قصص غامضة مخيفة، وننشد الجديد، ونترك الوظائف المريحة، وحتى الزواج المريح لكى نبحث عن التحدي، بالإضافة إلى أن الدوافع النفسية مثل الرغبة فى النجاح، كسب صديق، كسب القوة، مساعدة الآخرين تقع تحت تفسيرات إعادة التوازن، فبعض الدوافع كالجوع والعطش يمكن أن نتغاضى عنها عندما نجاهد من أجل النجاح، أو إحراز أهداف التواد أو النمو الروحي أو الديني Spiritual ومثلما يذكر وينر (weiner,1994:5) أن قائد الجيش الأيرلندي توفى عند إضرابه عن الطعام.

المؤشر الثاني: تختوى الدافعية على أبعد من مفهوم المتعة (*) Hedonism

من البديهي - وطبقاً لنظرية الدافعية - أن الكائن الحي يناضل من أجل السرور وتقليل الألم، أو كما هو معروف بمبدأ (الفرح-الألم) " Pleasure-Pain"، والذي أكدته نظرية التحليل النفسي ونظرية الحافز، والنظريات المعرفية الأخرى للدافعية مثل أتكينسون فى نظريته عن الإنجاز Achievement theory، ولوين فى نظريته عن المجال Field، وروتر فى نظريته عن التعلم الاجتماعي Social learning .

(*) مذهب المتعة: هو المذهب القائل بأن اللذة أو السعادة هى الخير الأوحد أو الرئيس

فى الحياة

وأشار فرويد إلى أن الانطباعات Impressions التي يتركها مبدأ (الفرح-الألم) لا يمكن التغاضي عنه، بالإضافة إلى أن تلك الانطباعات تشير أن الثواب (الفرح) يزيد من إمكانية تكرار الاستجابة، بينما العقاب (الألم أو الخوف) يقلل من إمكانية تكرار الاستجابة المتبوعة بتعزيز سالب. كما أن نظرية إعادة التوازن مشتقة من علم الأحياء، أما نظرية اللذة أو المتعة فهي مشتقة من الفلسفة، وهما مرتبطتان تماماً، لأن نظرية اللذة أو المتعة تؤكد أن عودة الكائن الحي إلى حالة التوازن يؤدي إلى السعادة والفرح.

ولا شك أن مبدأ (الفرح-الألم) يرشد الكائن الحي، ولم تنس النظريات السابقة هذا المبدأ، لكن المكافأة (اللذة) لا تزيد تماماً حدوث الاستجابة، أو أن العقاب (الألم) لا ينقص تماماً السلوك المعاقب عليه. مثال (إخبار الطفل أنه سوف يأخذ حلوى عندما يلعب شيئاً يحبه، يؤدي في ظروف معينة إلى خفض اهتمامهم بهذا النشاط، والأطفال المشتركين في تلك اللعبة يقل حماسهم عندما تكون المكافأة منسحبة، لأنهم يعتقدون أن اللعبة كانت نتيجة المكافأة الخارجية أو المفروضة عليهم (Peci,1975) بالإضافة إلى أن النجاح يعتبر ثواب لكن إذا كانت المهمة سهلة، فإن تحقيق الهدف يقلل من الدافعية ويؤدي إلى الملل (Atkinson,1964) وأخيراً عند غياب المكافأة المتوقعة يؤدي إلى زيادة دافعية تحقيق الهدف (Amsel,1958) وقد يثير الإبداع الخلاق Creative vigor

ومن ثم يجب أن يفكر الفرد في مفهوم آخر غير مفهوم اللذة، وكما تقدم المحللين النفسيين من دراسة الحيوانات الدنيا إلى دراسة الأفعال والسلوك الإنساني، يجب أن تقدم مظاهر أخرى من التفكير والسلوك، وأحد مظاهر القوة الدافعة Motive forces هو الرغبة في فهم البيئة

والذات، أو ما يمكن تسميته السيادة المعرفية Cognitive Mastery وهو مبدأ تم تقديمه مبكراً عندما طلبوا من الأفراد أن يبحثوا عن إجابة سؤال يبدأ " بـلماذا " مثل " لماذا أفضل في علاقتي الزوجية " كما أن التمكن المعرفي يحول السلوك من اكتساب اللغة والالفاظ والتعبيرات إلى اختيار الأفعال والتصرفات والسلوكيات التي تكشف عن المعلومات الخاصة بقدرات الفرد وإمكاناته.

فالأهداف الدافعية مترابطة ومتداخلة ومعقدة، فمثلاً التمكن المعرفي يساعد على تحقيق الهدف الذي يزيد من السعادة واللذة. لذلك يمكن أن نعترض بأن التمكن يندرج تحت مفهوم دافعية اللذة من منطلق أن بعض المعلومات ليس لها قيمة واضحة للوصول إلى النهاية، كما أن البحث عن المعلومات يتأثر برغبة اللذة لزيادة تقدير الذات Self-esteem وحماية الذات من القلق . على سبيل المثال تميل مرضى السرطان إلى مقارنة ذاتهم بالآخرين، وهم أكثر ضحايا للمرض، وهذا يؤدي إلى أن الحياة ممكن أن تكون سيئة، وإعادة التفكير في المرض، كما هو الحال في الصحة (Taylor,1983) ومرة أخرى تبدو المعرفة أنها تساهم في أهداف اللذة، ومن ناحية أخرى تبدو هي حقيقة أن الفرد يسعى دائماً إلى حقيقة المعلومات حتى لو كانت تسبب ألماً .

المؤشر الثالث : تتضمن الدافعية على متسع من العمليات المعرفية

قبل السلوكيين كانت الأحداث الفعلية تقوم بدور محوري في نظريات السلوك الإنساني، وأتى السلوكيين بنظرتهم إلى الإنسان كآلة أو إنسان آلي يتكون من ترابط بين مدخلاته ومخرجاته، ولم تعد المدرسة السلوكية هي المسيطرة على دراسة السلوك الإنساني بسبب عدم منطقية النظر للإنسان كآلة أو سائل متحركة Hydraulic Pumps . ولكن السلوك الإنساني نظام كبير من العمليات المعرفية والتي تشمل البحث

عن المعلومات، والاسترجاع، والذاكرة طويلة وقصيرة المدى، والتصنيف والحكم، وصنع القرار، وتقوم هذه المتغيرات بدور جوهري في تحديد السلوك، ويعتبر السلوك دالة في مساعدة تحقيق الهدف، فالمعرفة تعتبر وظيفة تكيفية Adoptive function للوصول إلى النتائج المطلوبة، وتعد عنصراً هاماً في نظرية الدافعية. ومن ثم فإن المفاهيم المعرفية المبتكرة في الدافعية مثل التي صاغها أتكينسون (1964)، ولوين (1954) وتولمان (1925) ركزت على توقع تحقيق الهدف كمحدد أساس للسلوك، ول سوء الحظ نجدهم قد أهملوا عديد من العمليات العقلية والبناءات المعرفية التي تؤثر على السلوك، وهذا الإهمال يحدد قدرة تلك النظريات على تفسير السلوك الإنساني .

المؤشر الرابع: تهتم نظرية الدافعية بالخبرات الشعورية

ترتبط الدافعية تماماً بدراسة السلوك الظاهري، هذا وقد ركزت مبادئ السلوك لهل (Hull, 1943) ودافعية السلوك لبراون (Brown, 1961) وديناميات الفعل لأتكينسون (Atkinson, 1970) على السلوك كرتب، ولكن الإنسان لديه خبرات شعورية وتفكير مثل السلوك تماماً، ويجب أن تتضمن نظرية الدافعية تلك العمليات (الشعور، التفكير، السلوك) بالإضافة إلى اهتمامها بمعنى السلوك ورتبه ؟ أى يجب أن تحتوى على ما أكده لوين (Leivin, 1935) أن الإنسان يتصرف ويسلك طبقاً لعالمه الإدراكي لا طبقاً لعالمه الموضوعي، كما أن العديد من الأفكار والمشاعر شعورية ومعروفة للشخص القائم بالسلوك، كما عبر عن ذلك ألبورت Allport قائلاً : لا بد أن يسأل الفرد أسئلة لفرد آخر لكي يحصل على معلومات، وربما لا نكون واعين بالعمليات النفسية (أى كيف نتعلم، كيف ندرك، كيف نتذكر) ولكننا واعين بالمحتوى النفسي (ماذا نتعلم، ماذا نشعر، ماذا نريد) أو لأى سبب يجعل الفرد منهكاً في نشاط ما.

المؤشر الخامس : تتضمن الدافعية الذات

يجب أن تهتم نظرية الدافعية بالوعي Consciousness وعالم الذات، لأن خبرات وتجارب الفرد جزء من ظاهرة حقيقية، وتوجد دلائل عديدة على أن الذات تقوم بدور محوري في نظرية الدافعية الإنسانية، وكثيراً من أفعالنا قد نقي أو نتمى بتقدير الذات، وإن مفهوم الفرد عن ذاته يحدد سلوكياته وأفكاره والتي تتسق مع أفعالنا، كما أن إدراكنا لذاتنا يمدنا بمؤشرات مهمة في ثبات واستقرار الشخصية عبر الأزمنة.

هذا وتجاهلت دراسة الدافعية مفهوم وتقدير الذات، وهذا لا يتفق مع المفاهيم السلوكية التي تستخدم الكائنات الدنيا كمصدر أساسي للتجارب، بالإضافة إلى النظريات المعرفية للدافعية التي تركز على أكثر المفاهيم طواعية للتوقع الذاتي، وبالتالي فإن الذات يجب أن تحتل محل القلب من خبرات الفرد، وأن تكون جزء من أي نظرية في مجال الدافعية الإنسانية.

المؤشر السادس : تشتمل الدافعية على مدى واسع من الانفعال

يمكن القول أن دراسة الدافعية والانفعال مرتبطتين تماماً لدرجة أنه يوجد مجلة تحمل اسم " الدافع والانفعال Motivation and Emotion " وغالباً ما تحمل الدوريات وبعض الكتب نفس الاسم، وبالرغم من ذلك نجد أن بعض نظريات الدافعية تربط مبدأ " اللذة - الفرح " بالانفعال. فمثلاً أشار فرويد إلى أن الفرح المرتبط بالعنوان والإشباع الجنسي أساس كل الأفكار المرتبطة بالسعادة، وأنا أشك على أن الانفعال المرتبط بقتل الأب يماثل الانفعال الناتج عن النوم الجنسي مع الأم.

وهنا تختلف الانفعالات الناتجة عن العدوان عن الانفعالات الناتجة عن الإنجاز الأكاديمي أو للنجاح الاجتماعي مثل الفخر، أو الشعور بالكفاءة، وعلى نفس الطريقة نجد أن الألم الذي يرتبط بعداء كامن

ورغبات جنسية غير مشبعة، يختلف عن الانفعال الذى يرتبط بالفشل الأكاديمي أو الرفض الاجتماعي. فنظرية دافعية الإنجاز لأتكينسون (Atkinson, 1964) تعتبر الانفعالات سمات أو خصائص تختلف عن ما يسمى بالألم والسرور، واقترح أتكينسون أن الفرد عندما يحقق أو يتجنب هدف يرتبط بالإنجاز يعتمد على توقعه للنتائج الانفعالية مثل الشعور بالفخر Pride أو الخزي Shame، ولا يعترف أتكينسون بالانفعالات المرتبطة بتحقيق الإنجاز مثل السعادة وعدم السعادة، والغضب، والعارفان بالجميل، والشفقة، ومن ثم نجد أن نظرية أتكينسون فشلت في الاعتراف بمكان الانفعالات في نظرية الدافعية.

والفرد يمد بخبرات عديدة ومتنوعة من الانفعالات والتي تتداخل مع الأفكار والسلوك، وتعتمد نظرية وينر في الدافعية والانفعال في العزو السببي، على العلاقات السببية بين التقسيم الثلاثي لعلم النفس (المعرفة، والانفعال، والسلوك) وتوضح أن الدافعية لا يمكن أن تفهم بدون تحليل منفصل للانفعال.

المؤشر السابع : تعتمد الدافعية على علاقات تجريبية

تعتمد دقة نظرية الدافعية على دقة التجارب المعملية، أو بعض الأوضاع التي تبني فيها العديد من الاستنتاجات بشئ من اليقين- مثلها مثل أى نظرية في العلوم الطبيعية - وإن أحد الأسباب التي تدفعنا إلى قبول علم نفس سكينر Skinnerian Psychology هو تأكيده على أن تكرار الاستجابة يرتبط بتعزيز الكائن الحي لسلوك معين، فعند ملاحظة الحمامة وهي تلعب البنج- بونج تبدو مقدمات كافية للتحويل إلى المدرسة السلوكية، وأن النظريات الدافعية غير دقيقة في هذا الخصوص. وبنفس الطريقة صنف "اتكينسون" الأفراد إلى مرتفعين ومنخفضين الحاجة للإنجاز

بالإشارة إلى أدائهم على مهام مختلفة الصعوبة، وإن التنبؤ الرئيس لأتكنسون لم يتحقق أو لم يكن ثابت.

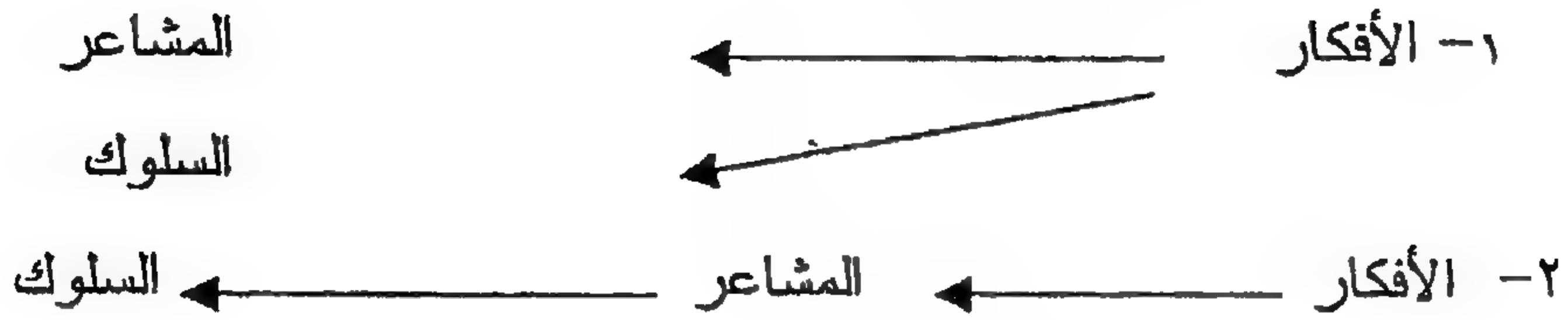
لا يمكن للفرد أن يبني نظريه على تجربة ضعيفة، وتمدنا بمعيار Standard لتقويم النظرية، فنظريات الدافعية يجب أن يكون لها تجارب مرجعية تعتمد على نتائج يقينية مثل نتائج خطط جزيئين من الهيدروجين بجزئ واحد من الأكسجين، أو إعطاء فأر جوعان الطعام عندما ينهمل في سلوك معين.

المؤشر الثامن : تتضمن الدافعية على علاقات سببية متتابعة

معظم نظريات الدافعية الشهيرة باستثناء التحليل النفسي حاولوا تصنيف السلوك مثل الحافز، والعادة أو (التوقع - القيمة) والطريقة التي من خلالها يمكنهم التأثير في السلوك، وظروف السلوك السابقة، أو إدراك الفرد للموقف الحالي ليس للتوقع أو التنبؤ، ولكن لوصف محددات السلوك الحالي.

إن التحليل غير المتتابع Historical للعمليات الدافعية ينمو من خلال تقدم المعلومات الإحصائية Parametric statistics لا سيما تحليل التباين، حيث يساعد هذا التكنيك الباحثين عن تحديد العوامل التي تؤثر على المتغير التابع (المتغير الذي يراد معرفة درجة تأثيره) في لحظة ما بالإضافة إلى أنه يسمح بوجود علاقات رياضية بين العامل المستقل والعوامل الأخرى (الذى يريد الباحث معرفة درجة تأثيرها) وتكنيك إحصائي آخر مهم يسمى بالـنمذجة السببية Causal modeling وهو أسلوب يساعد في إيجاد سلسلة سببية من تحليلات المسار Path analysis . فقبول الباحث نظرياً وعلمياً للمسار التاريخي الموثق يؤكد على أن يبحث الباحث عن علاقات سببية بين محددات ومعطيات السلوكات .

ويقدم واينر (Weiner, 1986) تتابعاً يوضح المسار السببي بين الأفكار والمشاعر والسلوك كالاتي:



وتوضح هذه التتابعات ما يلي:

أن الأفكار تولد المشاعر والسلوك.

أن الأفكار تسبق المشاعر، بينما تعطي المشاعر فرصة للسلوك للظهور
الأفكار تولد المشاعر وأن الأفكار والمشاعر يولدا السلوك.

المؤشر التاسع: تستخدم الدافعية نفس المفاهيم عند تفسيرها للسلوك العقلاني
واللاعقلاني Rational And Irrational

إن سلوك الإنسان متنوع ومعقد، والعديد من سلوكياتنا عقلانية واختيارنا للاستراتيجيات الفعالة تجعلنا نتحكم بدقة في الضغوط والقلق، وتجعلنا نتنبأ بدقة عن ماذا يحدث، ولدينا قدرة على إعمال المعلومات وتشغيلها، ولدينا قدرة على استبصار الذات Self-insight، ومن ناحية أخرى فإن هناك جوانب أخرى من سلوكنا غير عقلاني إلى حد ما، مثل الخطط والاستراتيجيات غير الفعالة التي نستخدمها في التحكم في الضغوط والقلق والتدخين، والتوقعات المتحيزة Bias، والمعلومات غير مستخدمة بدقة، والاعتماد على الانطباعات الشخصية في اختيار وتعديل السلوك، وكان كانط Kant قائماً بأن العقل يوجه السلوك الأخلاقي وأن العاطفة تحدد بقية الجوانب الأخرى في الحياة، وأكدت دراسات نفسية عديدة أن الانفعال مثل الغضب، والتعاطف Sympathy توجه - جزئياً - الأفعال الأخلاقية، وأن عديد من الأحكام الذكية والموضوعية تؤثر على دافعية السلوك.

وبشكل استبصارى أجد التقسيم الذى اقترحه "كانط" لا يبرز شيئاً بالإضافة إلى أن السلوك يتكون من التفكير Thinking، أو الأنا Ego، والعاطفة Emotion، أو الهو (Id) وهى تلك الجانب اللاشعورى من الذات الذى يعتبر مصدراً للطاقة الغريزية أو البهيمية (كما أن هذا التقسيم الثنائي للسلوك (عاطفة - عقل) لا يبرره أحد، ومن ثم تستطيع أى نظرية فى السلوك تفسير السلوك الأخلاقي وغير الأخلاقي باستخدام نفس المبادئ، ومن ناحية أخرى يجب أن تتضمن أى نظرية فى السلوك مختلف المعارف والانفعالات بالإضافة إلى العلاقات بين مكونات الدافعية الرئيسية وهى العقل (المعرفة)، والانفعال، والسلوك (الفعل والممارسة) .

المؤشر العاشر: تضع الدافعية فى حسابها أهداف الإنجاز والتواء معاً :

ليس من المعقول أن تعتمد نظرية الدافعية الإنسانية على سلوكيات غير شائعة، فمثلاً تعتمد نظرية التحليل النفسى على العلاقات العدوانية Aggressive والجنسية، وتعتمد نظرية هيليان على سلوكيات الجوع والعطش لدى الفئران، وهى أشكال ومفاهيم غير كافية لبناء نظرية فى الدافعية، كما أن نظرية الدافعية المثالية يجب أن تأخذ فى اعتبارها مصدرين مهمين للدافعية:

١- الكفاح من أجل الإنجاز. ٢- الرباط الاجتماعي Social bonding

وأكد فرويد عليهما من خلال الحب والعمل Work and Love، فعندما نعطي مجموعة من الأفراد فى مرحلة ما قبل البلوغ أن يعملوا واجباً مدرسياً، أو أن يشتركوا فى بعض الأنشطة المرتبطة بالإنجاز مثل الرياضة أو هواية الفروسية Hobby مع أصدقائهم من نفس الجنس أو من الجنس الآخر، والأفراد التى تعمل فى وظائفها نجدهم ينهمكوا فى أنشطة مرتبطة بالإنجاز، بالإضافة إلى اشتراكهم فى أعمال اجتماعية مع أصدقائهم وأسرتهم

(Weiner, 1986) وأن عديد من الظواهر النفسية مثل العدوان، والإيثار Altruism وحب الاستطلاع والشهرة Lust، وتقدير الذات متغيرات دافعية تحوى فى داخلها على أنشطة مرتبطة بالإنجاز، وأنشطة للقبول أو الرفض الاجتماعي، على سبيل المثال يمكن تشخيص تقدير الذات من خلال خبرات الكفاءة أو عدم الكفاءة فى مجال الإنجاز، بالإضافة إلى القبول والرفض فى مجال العلاقات الشخصية بالآخرين.

الدافعية للتعلم وحصانة الأفراد ضد العجز المتعلم

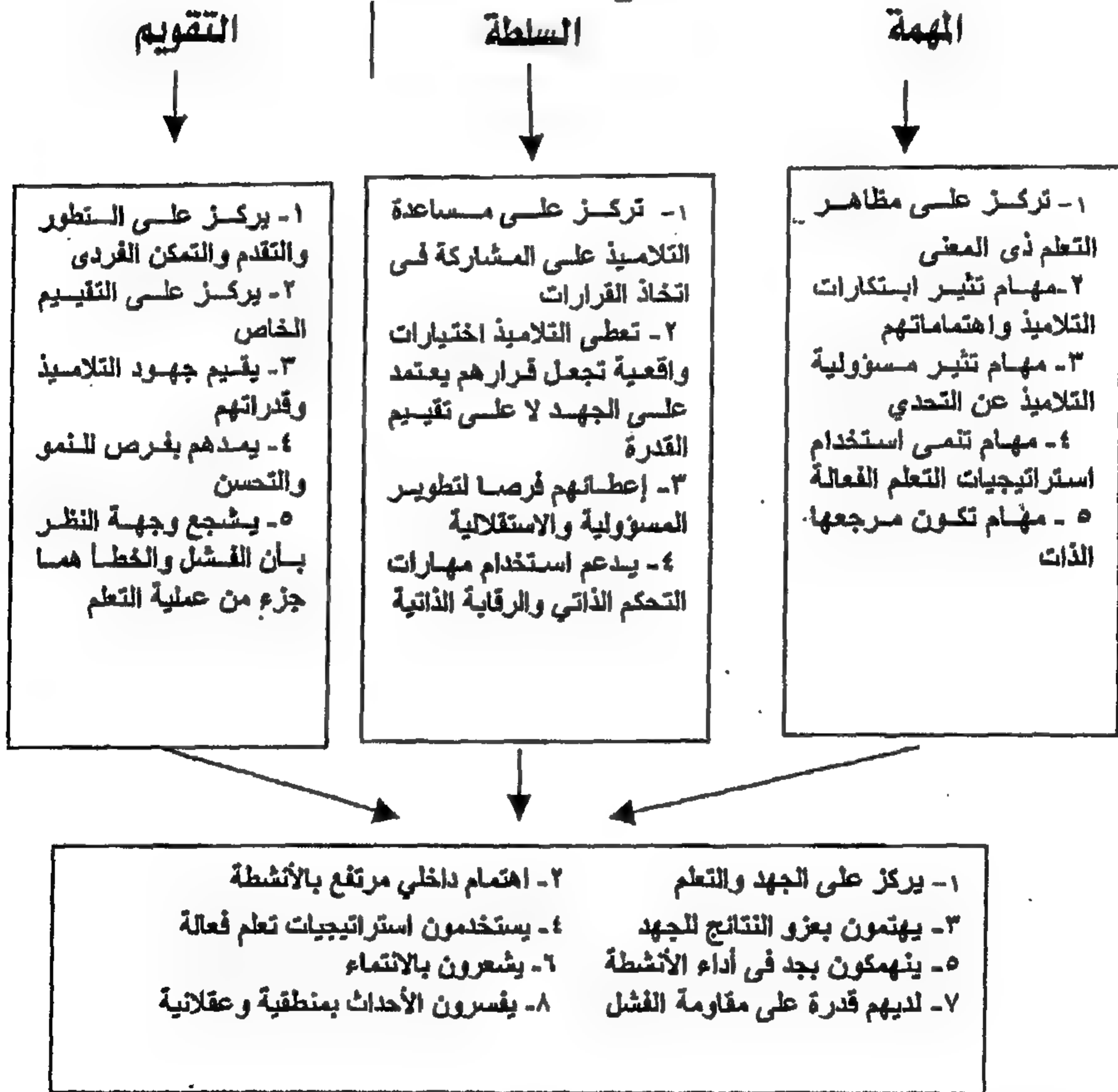
تعد الدافعية للتعلم عن ميل التلاميذ لأن يجدوا دلالة وقيم جديدة بالاهتمام من أدائهم للأنشطة الأكاديمية وتتضمن الدافعية للتعلم التخطيط والتركيز على الهدف والوعى بالعمليات المعرفية، والبحث النشط عن المعلومات والإدراك الجيد للتغذية المرتدة والرضا عن الإنجاز، وعدم الخوف من الفشل، علاوة على أنها توجه السلوك وتزوده بالطاقة اللازمة للاستمرار .

ويكمن أساس دافعية المتعلم فى مدى ما يحققه من إشباع من خلال ما يمارسه من انماط سلوكية، ويحدث التعلم سواء أكان متصلاً بمادة دراسية أو بمشكلة، شخصية أو اجتماعية، عندما تصبح الاستجابات التى سبق أن تعلمها الفرد غير مناسبة لإشباع حاجاته، وهكذا فإن المتعلم لا يتعلم حل المسائل الجبرية، أو تحليل الوقائع التاريخية لأن لديه ميلاً فطرياً لهذه الأعمال، وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى الشهرة بين أقرانه، أو إلى التقدير من معلمه ووالديه، أو إشباع حاجته إلى الانتماء، أو لأن هذا التعلم وما يرتبط به من إتقان يتفق مع مفهومه لنفسه، وقد يبذل معلم جهداً خارقاً لمساعد تلاميذه على إتقان لغة معينة ولكن دون جدوى، لأن هؤلاء التلاميذ لا يشعرون أن هذا الاتقان

يحقّق إشباع حاجاتهم الأساسية، وقصارى القول فإن لدى التلميذ حاجات ينبغي أن تشبع وعلى المعلم أن يتحقّق مما إذا كان التلميذ يجد إشباعاً لهذه الحاجات خلال ممارسته للنشاطات المدرسية المختلفة، وماهى العوائق التى تحول دون ذلك إن وجدت ويحاول مواجهتها .

وقدم اميس (Ames ; 1992) برنامج ينمى الدافعية الذاتية يركّز

على ثلاث محاور رئيسية هى :



أولاً : طبيعة المهمة التى يتعرض لها التلاميذ

يجب أن تشجّع المهمة التلاميذ وتجعلهم يعتقدون فى إمكانياتهم، وتزيد من انهماكهم فى أنشطة التعلم من خلال اعتقادهم فى قدرتهم على

التأثير في الأمور، كما أن تنوع المهام وتباينها يسهل الميل للتعلم، فالمهمة التي تؤكد علي التحكم الشخصي مثلاً تجعل التلاميذ يدركون أن بإمكانهم إتقان هذه المهمة، ويدركون العلاقة السببية بين ما يبذلونه من جهد وما يحصلون عليه من نتائج، وبالتالي تشكيل تلميذ قوى التحكم مرتفع الإنجاز، عقلاني التفسير، ينظر للمستقبل، يدرك مدى تأثير إمكاناته وقدراته (Ames, 1992)

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٩) أن خصائص المهمة التي تجعل التلاميذ يندمجون في أدائها هي :

- ينبغي أن تكون للمهمة معنى وهدف واضح، وأن يعرف التلاميذ ما عليهم عمله ولماذا يعملونه ؟ ويستمر التلاميذ في أداء المهمة حين يدركون أنها ذات معنى، وأنها ليست مجرد أعمال يشغلهم بها المعلم .
- مستوى صعوبة المهمة :ينبغي أن يكون مستوى صعوبة العمل يسمح بمعدل عال في النجاح، ولن تستمر التلاميذ في أداء المهام السهلة والسهلة جداً لأنهم يدركون أن هذه التسهيلات إشغال بعمل لا يتحداهم .

ويرى بلومنفلد (Blumenfeld, 1992) أن هناك ثلاث صفات للمهمة التي تستثير دافعية التلاميذ علي التحكم :

- ١- **التنوع Variety** :مثل الألعاب، الكومبيوتر، التعلم التعاوني، فالمناهج الفقيرة قد توحى للتلاميذ بعدم تمكنهم، أما التنوع يتيح لهم الانخراط في أنشطة مختلفة وإدراك القدرة علي التحكم .والانهماك بشكل أقل في المقارنة بالآخرين لإدراكهم أن الهدف الأسمى هو التعلم ،وبالتالي تتطور اعتقادات التلاميذ في قدرتهم علي تعلم أية مهمة .

٢- التحدي Challenge إثارة المهمة لدوافع وإمكانات التلاميذ، وإدراك مسئوليتهم الشخصية عن التعلم في حالة إذا ما بذلوا جهداً حقيقياً، ومن مصادر التحدي التي يجب أخذها في الاعتبار :

١- مستوى صعوبة المهمة . ٢- تنظيم المهمة .

٣- اختيار المهام المناسبة للتحدي والتعلم .

ويجب أن يدرك التلاميذ أن التحدي موقف، وأن النجاح في هذا الموقف ليس سهلاً أو مضموناً، ويرتبط هذا النجاح بالجهد الذي يبذله كل تلميذ. إن التحدي يشجع التلاميذ والأطفال على أن يبحثوا عما بداخلهم، ويضعوا حدوداً لأنفسهم، ربما لكي يكتسبوا خبرات جديدة أو يفكروا في طرق وأساليب جديدة.

وفي هذا السياق تشير دويك (Dweck , 2000) إلى أن الأعمال التي تتصف بالتحدي قد تشكل وتنمي الكفاءة، وذلك إذا أدت هذه الأعمال إلى تشجيع التلاميذ على الرغبة الجادة في المحاولة، ومن ثم تزيد الدافعية الداخلية، فالتلاميذ الذين يسيطر عليهم خبرات وأنشطة بها تحدى يزدادون سعادة ورضاً وفخر بإنجازاتهم . فضلاً عن أن هدفهم هو التقدم والتحسين، لا الأداء أو الدرجة أو حكم الآخرين. ولتحقيق ذلك يجب أن يشجع المعلم باستمرار تلاميذه على المحاولة، والتمسك بالأقوال التالية :

- لا يوجد شئ اسمه مستحيل . ولا توجد حاجة صعبة .
- الفشل ليس عيباً وإنما العيب هو تكرار الفشل و التماذي فيه.
- امتلاك قدره تصحيح الأخطاء أولاً بأول والتغذية الرجعية الذاتية.
- التوجه نحو التعلم وليس الدرجة أو المقارنة بالآخرين .
- البعد عن المقارنة الجماعية والتوجه نحو المقارنة بالذات.

كما أن المعلم الذي يستطيع تنمية اعتقاد التلاميذ بالقدرة علي التحكم، يجب عليه التركيز على المهمة، وتوعية التلاميذ بأن تعلم المهمة يقود إلى تحسين المهارة والتعلم، علاوة على ارتباط تعلم المهمة بالعوامل التالية لدى التلاميذ

- الشعور بالقدرة علي التحكم. وإدراك القدرة علي تحقيق الأهداف.
- المثابرة علي الانتهاء من تعلم المهمة .
- مقاومة تعلم العجز أو عدم القدرة علي السيطرة .
- مقاومة الردود الانفعالية السلبية (o rmord,1998:487)

٣- المعنى **Meaning** : يكمن معنى المهمة في إيجازها شعوراً بأهميتها وقيمتها للتلاميذ، واعتمادها علي المعرفة والخبرات السابقة، وتعليم التلاميذ مهارات حياتية وتعزيز الفهم، وتعظيم قيمة التعلم خارج المدرسة (Blumenfeld, 1992) ويضيف عديد الباحثين عوامل الدافعية والتحكم المدرك كعوامل تتصف بها المهمة، ويتفقون أن المهمة التي تقدم للتلاميذ يجب أن تتضمن تحدي ذاتي، وإحساس بالتحكم أما على العملية أو على السلوك، وتعظم استمرار دافعية التلاميذ (Schunk .1998) .

فالمهمة التي تتصف بذلك نطلق عليها بأنها دافعية مزخرفة **Motivational Embellishment** توجد لدى التلاميذ هدف داخلي للتعلم . ورغبة أقل في المقارنة بالآخرين. ونتيجة لذلك فإن الفروق في الأداء داخل الفصل المدرسي لا يرتبط بالفروق في إدراك القدرة . ومن ثم تتعاضد اعتقادات التلاميذ حول قدرتهم على إنجاز المهمة في ضوء الجهد، ووضوح المهمة وارتباطها بهدف قصير الأجل، فضلاً عن استخدامهم لمهارات منظمة ذاتياً **Self Regulatory Skills** كمهارات ما وراء المعرفة مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة (هانم أبو الخير،

الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤) لاسيما وأن استخدام التلاميذ للمهارات المنظمة ذاتياً يجعل التلاميذ يشعرون بإدارة تعلمهم (Ames, 1997)

وذكر كروس (Cross, 1986) أن صفات المهمة الأكاديمية التي تسهم في تشكيل ونمو دافعية التعلم هي :

١- اختيار المهمة : بمعنى أن تتاح بعض الفرص للمتعلمين للاختيار الشخصي لموضوع معين، وكذا تقرير صعوبته، وينبغي إذن مساعدة المتعلمين على أن يجدوا لأنفسهم سبب سلوكهم الأكاديمي لكي تنمو دافعيتهم للتعلم .

٢- التغذية الراجعة الموجبة : فمعرفة المتعلمين وإخبارهم بأنهم يؤدون جيداً في مهمة تعلم، لن تزيد من الدافعية الأكاديمية الذاتية لديهم، إذا لم يشعروا بالاستقلالية في نشاطهم، أى أنه ينبغي تزويدهم بتغذية راجعة موجبة عن أدائهم في إطار الاستقلال المدرك بواسطة المتعلمين لكي تعزز دافعيتهم للتعلم .

٣- التحدى المتفائل optimum challenge : أى الاهتمام بتعلم التلاميذ المهام متوسطة الصعوبة لأن مثل هذه التحديات تشد قدراتهم وتنمي دافعيتهم للتعلم، ويختلف هذا عن التحديات السهلة جداً التي لا تنمي قدراتهم . والتحديات الصعبة جداً التي تؤدي إلى التوتر والقلق . لأن المتعلمين يميلون إلى تجنب كليهما. هذا وعندما يتطلب أداء مثل هذه المهام - السهلة جداً أو الصعبة جداً - تتخفض دافعيتهم للتعلم .

قيمة المهمة Task Value

أثناء تنشئة الفرد يتمحور سلوكه ويتبلور نحو قضايا كبرى، وهذا ما يطلق عليه قيم الفرد إن الذى يميز القيم عن غيرها من المكونات

النفسية للفرد هو شموليتها للمجال الذي تتناوله، إضافة إلى أنها تربط الفرد بأفراد المجتمع الذي يعيش فيه . فقلما نجد مجتمعاً معيناً يحمل فرد فيه قيماً تناقض قيم الفرد الآخر، لأن القيم هي حصيلة الموروث الاجتماعي والثقافي والسلوكي والتربوي للمجتمع، بل إنها تعد المحك والمعيار الذي نحكم من خلاله على سلوك الفرد .

وتعد القيمة أو الأهمية التي يعلقها الفرد على النجاح أو الفشل عاملاً مهماً لدافعية الإنجاز عند أتكينسون ومن المفاهيم التي اهتم بها الباحثون في مجال دافعية الإنجاز ما يعرف بقيمة العمل Task Value . ويعتد مفهوم أتكينسون لمعنى قيمة العمل ضيقاً إلى حد ما حيث يعتمد على الخصائص الموضوعية للعمل أو المهمة، ومدى ملاءمته للشخص القائم بالإنجاز . وحالياً تم توسيع عدد من الباحثين من مفهوم قيمة العمل حيث أشار بارسونز وجوف (Parsons & Goff , 1980) إلى أن مفهوم العمل يعتمد على خصائص العمل وأيضاً على حاجات وأهداف وقيم الشخص، فكلما اشبع العمل الحاجات ويسر تحقيق الأهداف، وأكد للقيم الشخصية لدى الفرد زاد بذل الشخص لجهده في هذا العمل . وصمم على إتمامه، وهكذا تتزايد دافعية الإنجاز عند الشخص إزاء هذا العمل (عز الدين عطية، ١٩٩٨)

وفي هذا الشأن قدم روكيش (Rokeach , 1979) تعريفاً للقيم بأنها الرغبات الأساسية للفرد والمجتمع، وتمثل معايير توجيه سلوك الفرد . . وميز روكيش بين نوعين من القيم : قيم غائية Terminal Value وهي المعتقدات التي يكونها الفرد حول الغايات الكبرى، وقيم وسيلية instrumental value وهي الأنماط السلوكية التي تؤدي للوصول إلى القيم النهائية، وينطوي تعريف روكيش على حقيقة تسلسل القيم بمعنى أن

القيم لا تتساوى من حيث العمومية، بل إن هناك قيماً معينة تتضمن قيماً أخرى، وتمثل قيم الحرية والسعادة والمساواة بالنسبة لروكيش قيماً غائبة، وتمثل الشجاعة والاستقلال قيماً وسيلية .

ومن النماذج التي ظهرت في مجال الدافعية لا سيما ما يرتبط بالقيم نموذج أسكلز Eccles والذي يؤكد على تأثير المفاهيم النفسية والاجتماعية في سلوك الفرد، فنقطة البداية بالنسبة لهذا النموذج هي المحيط الثقافي للفرد الذي يؤثر بشكل مباشر على معتقدات الفرد، وهذه المعتقدات لها تأثير مباشر في قدرته على تفسير الأحداث التي يواجهها، ومن ثم يصبح لهذه الخبرات تأثير مباشر على أهداف الفرد ومفهومه عن ذاته، ويؤثر مفهوم الذات بدوره على توقع الفرد لمتجزاته، ومن ثم سلوك الإنجاز لديه، وفي النهاية إدراك النجاح وإدراك مواجهة الفشل . وتتحدد دافعية التلاميذ في موقف معين من خلال توقع القدرة على النجاح وإدراك قيمة هذا النجاح.

ويرى إيسلس و وايجفيلد (Eccles & Wigfield, 1995) أن تحصيل التلاميذ والأطفال ضد العجز المتعلم يرتبط بوجود قيم يتعلمها التلاميذ من هذه القيم مايلي :

١- قيمة الإنجاز.. Attainment value: معنى النجاح بالنسبة للتلميذ، فقد يكون النجاح مرتبطاً بالحاجة للكفاءة، فإذا كان لدى تلميذ حاجة قوية لإظهار كفاءته ونكائه واعتقاده بأن الدرجات المرتفعة في الاختبار دليلاً على كفاءته ونكائه، فهنا ستكون المهمة ذات قيمة مرتفعة للتلميذ، و أن النجاح في تعلمها له معنى ومغزى كبيرين لهم .

٢- القيمة الداخلية **intrinsic value** : وتعني ببساطة الاستمتاع بالأداء، أو المتعة الذاتية الناتجة عن القيام بالسلوك، فبعض التلاميذ يحبون خبرات التعلم، والبعض الآخر يستمتعون بالتحدي أو بالأعمال الصعبة .

٣- القيمة التطبيقية **Utility Value** وتعني إسهامات المهمة في تحقيق هدف التلميذ، أي المردود الناتج عن القيام بسلوك معين كالحصول على مبلغ من المال أو درجات مرتفعة في الامتحان، أو حتى رضا المعلم، فهذه القيمة تساعد على تحقيق الهدف بعيد المدى، بالإضافة إلى تحقيق الهدف قصير المدى، فالتلميذ الذي يفهم الكيمياء و الأحياء تعد قيمة لتخطيط دخوله كلية الطب .

ويقصد بالقيمة التطبيقية للعمل أيضاً درجة أهمية العمل لتحقيق أهداف الفرد في المستقبل، وذلك بصرف النظر عما قد يلاقيه من عناء، فإذا ما رغب طالب أن يصبح طبيباً وأنه لكي يكون كذلك ينبغي عليه أن يدرس مقررات خاصة في الكيمياء والعلوم، ففي هذه الحالة تصبح هذه المقررات ذات قيمة تطبيقية عالية بالنسبة لهذا الطالب لأنها وسيلة لتحقيق أهداف مهمة لديه .

وفي هذا السياق ظهرت بحوث عدة (Deci , 1975 ; Nicholls , 1979) استهدفت المقارنة بين دافعية الإنجاز لدى الأفراد عند أدائهم عملاً تضمن قيمة تطبيقية حقيقية ودافعتهم عند قيامهم بعمل تضمن قيمة نفعية . ويعرف هذا التمييز بين دافعية الإنجاز التي تقوم على الوسائل في مقابل تلك التي تقوم على الغايات .

٤- قيمة التكلفة **Cost Value** تعبر عن مقدار الجهد المبذول للقيام بالسلوك، كما تتضمن قيمتين، قيمة شخصية وقيمة خارجية وتتفاعل هاتان القيمتان في التأثير على دافعية التلميذ، فالمهمة التي نسأل التلميذ على تحقيقها تمثل القيمة الخارجية للتلميذ (أي ما يريد الوصول إليه)

وتمثل قيمة إنجاز المهمة التي تقف خلف احتياجاته الداخلية اعتقاداته وأهدافه الشخصية (أي قيمة ما يريد الوصول إليه) (Dweck , 2000) وفي هذا الشأن نريد تلاميذ يتقنون في قدرتهم ،يتجهون للتعلم بطاقة وحماس واقتدار وثقة في ذاتهم، نريد منهم أن يروا قيمة Value من وراء اندماجهم في المهمة، وأن يتعلموا للتعلم لا الحصول على الدرجات فقط، أو إنهاء العمل، نريد تلاميذ يعتقدون أن النجاح يأتي عندما يبذلون جهداً، أو يطبقون استراتيجيات تعلم فعالة، بدلاً من اعتقادهم في الاختيار بين تحطيم الذات Self-Defeating وتجنب الفشل وإدخار المواجهة Face-Saving عندما تكون المهام صعبة، نريد تلاميذ يثابرون لمواجهة المهام، ولا ينزعجون ولا يرتبكون من الفشل، وإذا حدث ذلك يؤدي إلى تجمدهم وسلبيتهم وشعورهم بالعجز وأنهم لا حول لهم ولا قوة (Woolfolk, 1998) .

وعندما لا يكون الطالب واثقاً من النجاح في مقرر ما ومتأكداً من الفشل فيه يتأثر سلوكه بهذا. يقترح سبنس (١٩٨٣) أن السلوك الشائع المترتب عن هذا هو محاولة الطالب تجنب هذا الفشل مما قد يدفع بالكثيرين من الطلاب مثلاً إلى عدم التسجيل في المقررات الدراسية التي يحتمل أن تسبب انخفاضاً في المعدل التراكمي العام لنتائجه .

وهناك مثال آخر للآثار النفسية المترتبة على الفشل يمكن أن نتبينه في طالب يتسم بدافع قوى للإنجاز، وهو يعتقد أنه يتمتع بكفاءة دراسية عالية بصفة عامة ومع هذا فهو غير متأكد من قدرته في مادة الرياضيات، وقد اضطر لدراستها، حينئذ سيشعر بأن عليه أن يبذل جهداً كبيراً في ذلك، لأن ثمن الفشل سيعتبر في نظره كبيراً لما له من آثار سلبية على مفهومه لذاته، وكفاءته الدراسية التي يعتد بها. وقد يقلل هذا

من قيمة العمل في نظره وهو مادة الرياضيات، كما أن خوف الطالب من الفشل في هذه المادة سيكون بلاشك أكبر من طالب آخر يجابه نفس الصعوبة ولكنه لا يتسم بدافعية عالية نحو الإنجاز ولا يعتقد أنه يتمتع بكفاءة دراسية عالية .

وتشير نتائج دراسات برش (Brush , 1980) وشيرمان (Sherman , 1980) إلى أن قيمة عمل ما بالنسبة للفرد تتوقف على عوامل هي : خصائص هذا العمل كما يدركها الفرد وحاجاته وأهدافه وتقديره لمستوى قدرته في مواجهة هذا العمل، كما أن خبرات الفرد الخاصة بالأعمال المشابهة وكذا المعلومات التي حصل عليها من المعلمين والزملاء عن أهمية وصعوبة العمل هي عوامل لها وزنها أيضاً في تحديد قيمة العمل .

وتؤكد دويك (Dweck,1999) أنه يجب على المعلمين تشجيع التلاميذ على إعطاء قيمة للتعلم من خلال التلذذ والاستمتاع بالتحدي، وبذل الجهد، واستخدام الأخطاء كوسيلة للتعلم. ومكافأة جهود التلاميذ لا مكافأة ذكائهم من منطلق أن مكافأة المعلمين للجهد قد تجعل التلاميذ يتوجهون نحو أهداف التعلم، ومكافأة الذكاء تجعل التلاميذ يتوجهون نحو الدرجة والمقارنة بالآخرين، فضلاً عن التوجه نحو تجنب الحكم السلبي من الآخرين.

وتدل البحوث الحالية والنظريات المتوافرة عن الدافعية أن المتعلمين تزداد دافعيتهم حين يعتقدون أن المهام الذين يندمجون فيها ويؤدونها تلائم أهدافهم الشخصية، وافترض جلاسر (١٩٨١) وباور (١٩٧٣) أن البشر يعملون من خلال بنية هرمية للحاجات والأهداف، وأنهم ينبغي أن يشبعوا حاجاتهم الفيزيائية الأساسية (طعام، مأوى) وحاجاتهم السيكولوجية (التقبل، الأمن) قبل أن يقوموا بوضع أهداف أو اتخاذ قرار. إنهم يحاولون عن وعي أن ينجزوا، ومن هذا المنظور تتضح أهمية توفير مناخ عقلي إيجابي يركز على الوفاء بحاجات التلاميذ السيكولوجية من خلال تهيئة التلميذ فرصة

التعبير الحر عن نزعاته المختلفة تعبيراً يساعد على زيادة نموه وكسبه للمهارات العقلية واللغوية والاجتماعية وغير ذلك من المهارات العديدة التي يشعر معها الطفل باحترام نفسه .

ويرتبط إدراك قيمة مهمة التعلم بتوجهين ظهرا حديثاً في بحوث التعلم والدافعية " ولتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الذات " ، حيث يرغب التلاميذ الذين يتوجهون نحو الأنا في تجنب الظهور بمظهر الأغبياء غير القادرين، أما الذين يتوجهون نحو التعلم، فيؤكدون على التعلم كهدف، وينسون انفسهم ويركزون على متطلبات العمل، يحلون المشكلة أو المعادلة، أو يكتبون تقريراً عن كتاب الخ .

والتوجه نحو التعلم أو نحو الذات يعكس معتقدات مختلفة عن القدرة وعن الجهد، والطلبة الذين يتوجهون نحو الذات، يدركون القدرة على إنها مقدار ثابت نسبياً يمكن تقديره مقارنة بالآخرين (المعايير) . ودور الجهد محدود ويمكن أن يحسن الجهد الأداء في حدود القدرة، والنجاح الذي يتحقق بجهد كبير يعنى أو يتضمن قدرة عالية إذا تطلب من الآخرين جهداً أكبر لنفس الأداء .. أو إذا انجزوا أداء أقل بنفس الجهد، والطلبة الذين يتوجهون نحو التعلم يدركون القدرة على إنها من حيث المعنى قريبة من التعلم، وأن بذل جهد أكبر يمكن أن يزيد القدرة، ويشعر الطلبة بأنهم أكثر كفاءة إذا بذلوا جهداً أكبر لكي ينجحوا، لأن التعلم غاية في ذاته، ويقتضى قدرة أعظم، ومشاعر الكفاءة تزداد حين يرى أداء الطلبة الحاضر على أنه قد تحسن مقارنة بالأداء السابق .

والتوجه نحو التعلم والذات ليستا خاصيتين ثابتتين، وهما تتأثران بظروف المدرسة وينشأ الاندماج في الذات عن التنافس الذي يشجع على التقويم الذاتى للقدرات مقارنة بقدرات الآخرين، ويتحسن الاندماج في المهمة

أو العمل، في ظل ظروف التعلم الفردي (حيث يقوم الطلبة بالمقارنة بأدائهم السابق) وفي ظل ظروف التعلم التعاوني (حيث يعمل الطلبة في جماعة إنجاز المهام) وجد اميس Ames أن الطلبة يؤكدون تأكيداً أكبر على القدرة باعتبارها محدداً للنتائج في سياقات تنافسية، ولكنهم يؤكدون دور الجهد في المواقف غير التنافسية (التعاونية والفردية)

وهناك ملامح معينة في حجرة الدراسة تنمى التوجه نحو الذات، فالطلبة يتنافسون عادة للحصول على اهتمام المعلم وانتباهه وعلى الامتيازات، وعلى الدرجات، وكثيراً ما يقسم تلاميذ المرحلة الابتدائية في دروس اللغة والرياضيات على أساس الفروق في القدرة، كما أن تغذية المعلم المراجعة قد تنمى اندماج الذات كأن يقول المعلم "ياصلاح أكمل التمرين لقد أتمه جميع الطلبة، أو كأن يقول المعلم في تقديمه للدرس " هذه مادة صعبة، وقد يجد بعضكم صعوبة في تعلمها، وتدرس البحوث الحالية كيفية تأثير العوامل التعليمية والاجتماعية في الاندماج والانغماس الدافعي للطلبة .

٥- قيمة وضع التلميذ لأهدافه : تدل مجموعة متنامية من البحوث أنه حين يعمل التلاميذ لتحقيق أهداف وضعوها لأنفسهم يكونون أكثر دافعية وكفاءة وينجزون أكثر عما يحققون حين يعملون لتحقيق أهداف وضعها المعلم (schunk , 1985) فإذا كان المربون يتوقعون من التلاميذ أن تكون لديهم دافعية عالية لينجحوا في المهام الصفية ينبغي على نحو ما أن يربطوا هذه المهام بأهداف التلاميذ من خلال إتاحة التلاميذ لإعداد مهام على أساس ميولهم واهتماماتهم، وأن يتيحوا للتلاميذ أن يسيطروا على جوانب معينة من المهام، وأن يستثيروا حب استطلاع التلاميذ الطبيعي .

ويرى ديسي (Deci , 1996) أن الدافعية الذاتية تتعلق بإنجاز الأنشطة

من أجل النشاط نفسه، حيث تأتي سعادة الأفراد من أداء النشاط نفسه، فالمدفوع ذاتيا إنسان مستقل، مبتكر، يفضل التحدي والمواقف التي يحصل منها على نتيجة، يهتم بالتعلم لأجل التعلم، وبالتالي تتعاضد أهمية الدافعية الذاتية للتعلم، وتتعاظم التوجهات التربوية الخاصة باستثارة هذا النوع من الدافعية، فالتلميذ المدفوع ذاتيا على درجة كبيرة من التلقائية في السلوك، ويدرك أنه يمتلك معطيات التحكم في الأمور، ومن ثم يدرك أنه يمتلك معطيات مواجهة تعلم العجز، وفي هذا الخصوص يرى أن السلوك الدال على مواجهة العجز المتعلم يتسم بالخصائص التالية :

- الاختيار : اختيار الفرد لعمل دون الآخر .
 - المثابرة : الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد في عمل معين دون الالتفات للمشتتات المحيطة به
 - استكمال العمل : رغبة الفرد في العودة التلقائية لعمل كان قد تركه إما لاستكمال هذا العمل .
 - الجهد المبذول : الجهد الذي يبذله الفرد ومدى ارتفاعه أو انخفاضه .
 - الأداء : ما يؤديه الفرد بالفعل (Stipek , 1998)
 - أستطيع أن أفعل: إن أكثر الخطوات أهمية في القيام بما تريد هو الثقة في أنك يمكن أن تقوم به .
 - المسؤولية: طالما أنك التلميذ يملك الاختيار، فإنك يملك القدرة على صنع التغيرات في حياته.
 - الاستمرار في التعلم : حتى يصل إلى هدفه بصورة فعالة (Dweck , 2000)
- فالأهداف التي يضعها ويلتزم الفرد بتحقيقها لها دلالة ومعنى

أعشق لأنها نابعة من ذات الفرد، وتؤكد عديد من الدراسات أن الأهداف التي تتبع من الفرد تؤدي إلى ما يأتي :

- ١- بذل أكبر جهد ممكن
- ٢- الاستمرار في العمل حتى يتم إنجازه
- ٣- التركيز على السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف
- ٤- بناء خطة تساعد على تحقيق الهدف، وهذه الأمور جميعها لن تتحقق إذا كان الهدف غير واضح حتى وإن كان بسيطاً .

وفيما يتعلق بتحقيق الهدف نبه بوسنج (Bosseng , 1988) إلى خطورة عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه، ومن ثم تعرضه للفشل لاسيما إذا بذل جهداً كبيراً، حيث يوحى له الفشل في هذه الحالة بتدني قدراته، ويدفعه إلى الإقلاع المبكر عن العمل من أجل الاحتفاظ بمستوى من اعتبار الذات (بدر العمر، ٢٠٠٠ : ١٢٨) إرشادات تربوية تساعد على التركيز في المهمة :

- ١- إعطاء التلاميذ فرصاً متكررة للاستجابة من خلال نظام الأسئلة والإجابة، وعدم تشجيع التلاميذ على الاستمرار فترة طويلة في ارتكاب وممارسة الأخطاء، وتعطى التغذية الفورية قدرة تصحيح الأخطاء قبل أن تصبح عادة سلوكية يمارسها التلاميذ .
- ٢- إكساب التلاميذ خاصية إنهاء العمل وإدراك لذة الخروج بنتيجة من أداء المهمة، وأن أنسب نتيجة هي الرضا والإنجاز الذاتي .
- ٣- تجنب التأكيد المطلق على الدرجات والمنافسة من خلال تنمية إرادة التلاميذ للاندماج في المهمة لا الاندماج في الأنا، فقلق التلاميذ يزداد عندما ينصب تقييم المعلم على المنافسة و إنهاء العمل بأي شكل، وليس التقييم على أساس العملية المتضمنة في التعلم .

٤- خفض خطر المهمة بدون التبسيط الزائد oversimplifying للمهمة . فعندما تكون المهمة صعبة (الفشل محتمل والعجز ممكن ونتائج الرسوب مهلكة) تنخفض الدافعية .

٥- عمل نموذج Model للدافعية للتعلم لدى التلاميذ والتحدث معهم عن اهتماماتهم و ميولهم وكيف يتعاملون مع صعوبة التعلم .

٦- بناء الثقة والتوقعات الإيجابية مثل :

- بدء المهمة بمراعاة مستوى التلاميذ والسير بخطوات صغيرة .
- وضوح أهداف التعلم وقابليتها للتحقيق في المستقبل .
- توضيح وإبراز قيمة التعلم
- ربط مهام التعلم باحتياجات التلاميذ .
- جعل أنشطة التعلم تجدد ميول التلاميذ واهتماماتهم .
- تنمية حب الاستطلاع .
- جعل مهام التعلم ممتعة وشيقة .
- استخدام الجودة والأصالة في التعلم .
- توضيح المعلم للتلاميذ الارتباط بين التعلم الحالي والحياة فيما بعد .
- استخدام البواعث والمكافآت في حالة احتياجها .

وقدم بروفي (Brophy , 1987) أربعة استراتيجيات تزيد

من الدافعية الداخلية :

١- المهمة خارجية المنشأ Task-Exogenous : استراتيجية تركز على الأداء Performance-Focused Strategies ويركز المعلم فيها

على المكافآت التي تشجع التلاميذ على الأداء. وبالرغم من فاعلية هذه الاستراتيجية لتنمية دافعيه التلاميذ، إلا أنها قد تكون غير كافية لأنها تركز على ارتباط المكافأة بالأداء لا ارتباط المكافأة باكتساب المعرفة والمهارة.

٢- القيمة خارجية المنشأ : وهي استراتيجية تركز على القيمة Value Focused Strategies- فعندما يستخدم المعلمون هذه الاستراتيجية يحاولون أن يوجهوا التلاميذ لقيمة الأنشطة الأكاديمية بأن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها من هذه الأنشطة تكون مفيدة خارج المدرسة وفيما بعد في حياتهم . بالإضافة إلى التركيز على التطبيق الإيجابي للتعلم بدلا من استخدام التعليقات السلبية مثل تعلم هذه المهارة لا يفيدك ولا تسأل عن إفادتها لك واستبدالها بعبارات إيجابية مثل انظر تستطيع أن تستخدم هذه المعرفة والمهارة في الوصول لأهدافك .

٣- المهمة داخلية Task-endogenous : وهي إستراتيجية تركز على الأداء . وفيها يساعد المعلم التلاميذ على أن المعرفة والمهارة التي يكتسبونها هي نتيجة لجهدهم، وأنهم قادرين بجهدهم على كسب هذه المعرفة وممارسة هذه المهارة

٤- القيمة الداخلية: وهي إستراتيجية تركز على القيمة وفيها يركز المعلمون على كيفية استمتاع التلاميذ بعمليات العمل في المهمة Ormrod (1998)

وضوح المهمة

إذا لم يتوافر لدى المتعلمين نموذج واضح للصورة التي عليها العمل أو المهمة حين يكتمل فإن جهودهم لإتمام المهمة كثيرا ما لا يكون فعالا . وقدم هنتز Huntez , 1982 للمعلمين إرشادات لكيفية جعل المهام والتوقعات التي تتعلق بالمهام واضحة عند التلاميذ . وتؤكد هذه الإرشادات على تزويد

المعلمون التلاميذ بنماذج عن المهام المكتملة مثال ذلك قام معلم اللغة متبعاً توجيهات هنتز بالطلب من التلاميذ أن يكتبوا مقالا، وقدم لهم مثالا لمقال كامل يوضح جميع المحكات التي يجب مراعاتها .

ومن الواضح أنه ينبغي أن يدرك التلاميذ أن لديهم المعطيات الإيجابية والإمكانات الفعالة والوقت.. الخ التي تمكنهم من إتمام المهمة، وحقبة توضيح النظريات المعاصرة أن المتعلمين يعززون عادة النجاح إلى أسباب أربعة هي : القدرة، الجهد، صعوبة العمل، والحظ، ويعد العنصر الأول والثاني عنصران أساسيان في الدافعية، فالمتعلمون الذين يدركون أن لديهم الإمكانات الداخلية والمعطيات الإيجابية يكملون المهمة بنجاح، ويعززون نجاحهم إلى الجهد كونه عنصر متغير يستطيع المتعلم التحكم فيه، وفي ذلك يرون أنه لا يوجد مهمة أو عمل خارج نطاق تحكمهم، أما المتعلمون الذين يعتقدون أنهم جيدون في بعض الأشياء، وليسوا بهذه الجودة في أشياء أخرى يعززون نجاحهم إلى القدرة، وهي عنصر ثابت غير قابل للتعديل من وجهة نظرهم، ويدركون أنفسهم على أنهم عاجزين عن النجاح في بعض المهام، وينبغي على المعلمين في حجرة الدراسة أن يعززوا باستمرار أهمية الجهد، وأن ينموا إحساس التلاميذ بقدرتهم، ويقدم المعلمون أمثلة قوية تبين أن الجهد يعود عليهم بنتائج في حياتهم، وفي حياة الآخرين (Dweck, 2000) ومن ثم ينبغي أن يتلقى التلاميذ من حين لآخر مكافآت تركز على جهودهم وليس على أساس الإتمام الناجح للمهام .

ثانياً : الاستقلالية والمسئولية لدى التلاميذ

يرى ولفولك (Woolfolk, 1998) أنه لا توجد دافعية داخلية بدون حق تقرير مصير الذات . ولكي يستطيع المعلم تدعيم الاستقلالية لدى التلاميذ يجب الاهتمام بعاملين هامين:

١- المعلومات ٢- التحكم عند تفاعل المعلم مع التلاميذ.

فخلال اليوم الدراسي تحدث العديد من الأشياء للتلاميذ، فقد يكونوا فخورين، أو يتعرضون للنقد . وتفسر نظرية التقييم المعرفي Cognitive Evaluation theory كيف تؤثر هذه الأحداث على دافعيه التلاميذ الداخلية من خلال تأثيرها على إحساسهم بالكفاءة وتقدير المصير . فطبقا لهذه النظرية فإن أي حدث به مظهرين هما التحكم والمعلومات : فإذا استطاع التلميذ التحكم في الحدث، تزداد دافعيته الداخلية، وإذا كان الحدث يتضمن وسيلة ضغط على التلميذ بأن يتصرفوا أو يشعروا بطريقة معينة بالعجز يقل تحكم التلميذ، وتتناقص دافعيته الداخلية . ومن ناحية أخرى نجد أن الحدث يمدنا بمعلومات حول شعور التلميذ بالكفاءة والفاعلية، وبالتالي بناء ونمو القدرة على التحكم، ومن ثم نمو الدافعية الداخلية، فإذا كانت المعلومات تمد التلميذ بشعور أقل بالكفاءة وأنهم أقل قدرة على التحكم فمن المحتمل أن تنخفض دافعيته . فمثلا قد يثيب المعلم التلميذ بقوله " كويس " لأنك حصلت على درجات مرتفعة لأنك في النهاية اتبعت تعليماتي بطريقة صحيحة . فهذه جملة تحتوي على تحكم مرتفع وتعطي الأمان للمعلم وتجدد شعور التلميذ بتقرير المصير والإرادة، وتؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية .

وقد يثيب المعلم التلميذ بقوله " كويس لك " لأنك فهمت استخدام المؤلف للاستعارة مما يؤدي إلى الفهم الكلي للنص، وبالتالي حصلت على الدرجة المرتفعة فهذه العبارة تمد التلميذ بمعلومات عن نمو كفاءته وقدرته وزيادة دافعيته الداخلية . لكن إذا كانت المعلومات سلبية " أنت مازالت تنقصك إدراك مفهوم الاستعارة وتتأثر درجاتك بذلك، وبالتالي يعتبر ذلك إشارة cue للتلميذ على أنه تنقصه الكفاءة والتمكن وبالتالي تنخفض دافعيته الداخلية .

إرشادات تربوية لتدعيم الاستقلالية

تتضح وتنمو استقلالية التلاميذ في قدرة المعلم على التحكم في الرسالة التي يعطيها لتلاميذه ، والتأكد من أن المعلومات التي يعطيها لتلاميذه تنمي كفاءتهم وقدرتهم على التعلم . وفيما يلي بعض الأساليب الإجرائية لتدعيم استقلالية التلاميذ :-

أولا : الاعتراف بوجهة نظر التلاميذ . مثال

- حاول أن تتخذ التلاميذ إشارات مرجعية لمقابلة ومواجهة مهام التعلم

- حاول أن تحدد بدقة احتياجات ومشاعر التلاميذ .

ثانيا : تشجيع التلاميذ على الاختيار . مثال

- إتاحة الفرص للتلاميذ لكي يختاروا مهام التعلم (الوقت وحل المشكلات).

- تدعيم مشاركة التلاميذ في مشروعات متعاونة مع زملائهم.

ثالثا : أمدهم بقواعد والتزامات منطقية . مثال

- فسر الأسباب التي تستند عليها القواعد Rules التي يجب إتباعها.
- تعزيز القواعد والتزام التلاميذ بها وتوضيح أهميتها في التعلم وفي سلوك التلاميذ.

رابعا : اعتبار أن الانفعالات السلبية ردود فعل شرعية . مثال

- اصبر علي ملل وسأم التلاميذ .
- أعترف أن بعض مواقف التعلم تتضمن إرهاق وأحيانا صعوبات

خامسا : استخدام التغذية الراجعة الإيجابية . مثال

- النظر إلى السلوك غير السوي كمشكلة يمكن حلها بدلا من توجيه

النقد

- تجنب لغة التحكم مثل يجب، من المفروض، ينبغي.

سادسا : علاقة الجهود السابقة بالإنجازات الحالية مثل :

- نعلمهم وندريبهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية

لهذه الأهداف، وقيمون جهودهم على أساس تحقيق أهدافهم .

- ندريبهم على المواجهة المباشرة لسلوكيات تجنب الفشل .

سابعاً : وضع نماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك مثل :

- إعطائهم أمثلة عن كيفية تطوير قدراتهم في مجالات معينة .

- إعطائهم قصص لتلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية

والعقلية والمادية

- عدم تشجيع التلاميذ على الاعتماد على مبدأ خلق الأعذار

Excuse للفشل

- إعطائهم أمثلة لأفراد يشغلون مناصب وناجحون فيها .

- غرس مبدأ " حب المسؤولية " لدى التلاميذ .

- ادماج التلاميذ في عمليات وضع الأهداف .

- السماح للتلاميذ بالمشاركة في تصميم المهام الأنشطة الأكاديمية

علاقة الاستقلالية بالتحصين ضد العجز

ترتبط الاستقلالية أيضا بموضع المسؤولية Locus Of Responsibility

حيث وجدت علاقة إيجابية بين التوجه للاستقلالية والدافعية الداخلية ومن

ثم القدرة علي التحكم، وتفسير الأحداث تفسير منطقي، وهنا يؤثر التحكم المدرك على انهماك التلاميذ في التعلم، فعندما يؤكد المعلمين على التفكير المستقل Independent Thinking والتمكن من المحتوى Content Mastery يجعل التلاميذ يعطون قيمة لاستراتيجيات التعلم الفعالة ويركزون على المهمة التي في أيديهم، ويزداد إدراكهم للتحكم الداخلي (Ames , 1992)

ومن ثم فإن أهم ما يجب أن يتعلمه الطلاب في المدرسة الإحساس بالمسؤولية، واعتبار أنفسهم مسئولين عما يقومون به، وعلينا أن نربي عندهم الإحساس تجاه زملائهم، وتجاه مجتمعهم، وتزويدهم بخبرات في مجال العناية بالآخرين يعد سبب فاعل للارتقاء بمستوى الإحساس بالمسؤولية عندهم، كالقيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع المحلي، والإشراف على مراكز الطفولة والعناية بالمسنين والمراكز العلمية مما يمكن اعتباره جزءا من التعلم المستمر.

ويرى بلومنفلد (Blumenfeld , 1992) أن تغير مركز المسؤولية من المعلم للتلميذ وسيلة فعالة في خفض الشعور بنقص القدرة، وأن التلميذ يدرك أنه المصدر الأساسي لقراراته وتحمل تبعاتها وأهم عامل مؤثر في نجاحه وتمكنه هو ما يتمتع به من صفات إيجابية ثابتة مثل القدرة والجهد واستخدام أنسب استراتيجيات التعلم، وإدراك العلاقة بين الجهد والنتيجة .

وفي هذا الشأن ميز دي تشارمز De Charms بين مفهومي : الأصل Origin والرهن Pawn للتمييز بين الحرية والإكراه. حيث يرتبط الأصل بإدراك الشخص لسلوكه على أنه من اختيازه، ويدرك أنه مصدر السببية في بيئته، وأن أي تغيير في بيئته يعزى إليه، ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم حرية الحركة والذي يعني أن المواقف بالنسبة لهذا الشخص هي مواقف تحد Challenge .

ويرتبط الرهن pawn بإدراك الشخص لسلوكه على أنه مرهون بقوى خارجية عن نطاق سيطرته، وأن القوى السببية تكمن خارج سيطرته، ويعتقد أن قواه الذاتية تكمن في البيئة الطبيعية، ويرتبط مفهوم الرهن بمفهوم تقييد الحركة، ويعنى أن المواقف بالنسبة لهذا الشخص تمثل مواقف تهديد لذلك يشعر بحركة محدودة الحرية، يشعر بخلوه من أى التزامات، وهو عاجز عن التحكم، وأساس توجهاته الدافعية الخارجية (Woolfolk ;1998) وهنا قدم دى تشارمر برامج لمساعدة المعلمين لدعم القدرة على التحكم لدى التلاميذ من خلال تدعيم حق تقرير الإرادة فى ضوء الأسس التالية :

- تعليم التلاميذ تحليل الأهداف الشخصية .
- تمييز التلاميذ بين النتائج التى يمكن التحكم فيها وتلك التى لا يمكن التحكم فيها .
- التخطيط الشخصى للأنشطة التى توصلهم لأهدافهم وأن تنمى لديهم المسؤولية الشخصية عن الأفعال والشعور بالثقة بالنفس .
- تقويم مدى تحقيق الأهداف .
- وتدل نتائج هذه البرامج أنه عندما تشعر التلاميذ أكثر بالأصل وأقل بالرهن، نجد لديهم استجابات التحصين ضد العجز المتعلم، وتقدير أعلى للذات وشعوراً كبيراً بالكفاءة، وترتفع درجاتهم على الاختبارات المعيارية علاوة على تشكيل ونماء حضورهم.

صفات الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم

- ١- أن الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم متعاونون، ليس حرصاً على رضا شخص آخر أو تحسباً لرد فعله. بل لسبب آخر قد يكون

الفضول أو الشعور بالرضا عند الإنجاز أو متعة التعلم، أو بهدف الوصول لامتنياز ما على درجة من القيمة. أو لنشاط متميز .

٢- إن الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم أبعد ما يكونون عن الضعف أمام أشياء معينة مثل ضغوط الأقران أو أن يلتمسوا في سلوكهم إسعاد الآخرين (وهم الأطفال الذين يحفزهم رضا الآخرين وقبولهم) وعلى الرغم من الأطفال المسؤولين يهتمون بوجه عام برأي الآخرين وبشعورهم واحتياجاتهم إلا أنهم قادرون على صنع قرارات تتفق ومصالحاتهم حتى لو جعلهم هذا يتعرضون للسخرية أو الرفض .

٣- يهتم الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بدراسة الخيارات المتاحة لديهم بدلاً من مجرد فعل ما يؤمرون به . فهم يميلون للتعاون على نحو أكثر وعياً من " مسعدي الآخرين " ولدراسة الخيارات المتعددة بدلاً من الاختيار اللى لتجنب الصراع أو ردود الأفعال السلبية من الآخرين .

٤- ليس من صفات الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم إلقاء اللوم على الآخرين أو على الاختيارات المتاحة . فقد يقدمون على اختيارات خاطئة لكن ذلك سوف يرجع عادة إلى نقص الخبرة أو الافتقار إلى الحكمة والمنطق .

٥- يثق الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بقدرتهم وبقدرتهم على العناية بأنفسهم دون مغامرة أو مخاطرة فقط، حتى يتمكنوا من التغلب على تجاهل شخص آخر أو سخرية منهم، وترى أنهم قادرون على فهم حاجاتهم الشخصية والتعبير عنها . كما إنهم يؤمنون بقدرتهم على التأثير والتحكم في حياتهم .

٦- يستطيع الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بالربط بين سلوكهم وعواقب هذا السلوك، فالعواقب السلبية يمكن أن تكون نتيجة لاختياراتهم وليست نتيجة لخطأ اقترفه شخص آخر دونهم

٧- لا يعتمد الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم بالضرورة على سلطة لتمنحهم الدافع اللازم، فغالباً ما يحثون لتوجيه الأسئلة والقيام بالمبادرة أكثر من مجرد الانتظار لتلقى التعليمات بشأن ما ينبغي عليهم فعله .

٨- يحتاج الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم إلى تنمية مهارات صنع القرارات الجيدة، ذلك لأنهم قد تمرسوا على معرفة الاختيارات المتاحة، والتنبؤ بنتائج كل اختيار يقدمون عليه، وصنع الخيارات وتحمل عواقبها .

٩- قد يواجه الأطفال المحصنون ضد العجز المتعلم صراعاً بين رغباتهم ورغبات شخص آخر، لكنهم يستطيعون عادة التفاوض للوصول إلى حلول تضمن لهم الفوز، فيتمكنون من حسم الصراع دون التصرف على نحو سلبي أو مدمر .

مداخل الاستقلالية وتنمية المسؤولية

المدخل الأول : تنمية شعور الفرد بقيمة الذات Self- Worth : أى اعتقاد الفرد فى قيمة ذاته، وأن ذاته أساس تحكمه فى الأحداث، وفيما يلى بعض الإرشادات المرتبطة بذلك :

- التأكيد على تقدم التلاميذ فى المهمة التى يقوم بها :
- الخبرات المبكرة وتفسير كيف استطاع التلميذ النجاح فيها
- تشجيع التلاميذ على التحسن والتقدم عندما يتعلمون أكثر .
- إعطائهم أمثلة لأفراد يشغلون مناصب وناجحون فيها .
- تحسين إدراك التلميذ أن درجاته قابلة للتحسن مع زيادة الجهد مثل:

- مراجعة أي عمل لمعرفة كيفية أدائه وأخطائه ونقاط قوته .
 - أن يصدر مع أصدقائه كتيبات ومجلات .
 - يعرض على أقرانه كيف تعكس درجاته العالية كفاءته وتمكنه .
 - التركيز على الارتباط بين الجهود السابقة والإنجازات الحالية .
 - تدريبهم على خاصية وضع الأهداف والمراجعة الدورية لهذه الأهداف، وأن يتمتعوا بتقويم جهودهم في ضوء تحقيق أهدافهم .
 - وضع أهداف ونماذج للتلاميذ توجههم نحو التحكم المدرك مثل:
 - التعرف على التقدم والتحسين .
 - إعطائه أمثلة عن كيفية تطوير قدراته في مجالات معينة .
 - إعطائه قصص عن تلاميذ استطاعوا التغلب على عوائقهم الجسمية والعقلية والاقتصادية .
 - عدم تشجيع التلاميذ على مبدأ خلق الأعذار Excuse للفشل لأن أي تلميذ يواجه مشكلات خارج المدرسة . (Woolfolk , 1998) .
- وإحدى تطبيقات التحكم المدرك نظرية استحقاق الذات والتي تفترض أن النجاح له قيمة وأن الإخفاق أو الاعتقاد بأن الفرد أخفق يجب تجنبه لأن الإخفاق يتضمن انخفاض القدرة ويخلق مشاعر عدم الجدارة، وعدم الاستحقاق، وللحفاظ على الإحساس الأساسي بجدارة وقيمة الذات ينبغي أن يشعر الأفراد بقدراتهم وإبرازهم للتحكم، وأن يبرهنوا على هذه القدرات مرات كثيرة. وإحدى وسائل تجنب الإخفاق العمل على تحقيق أهداف سهلة حيث يكون النجاح مؤكداً، وثمة وسيلة أخرى هي الغش وهي مشكلة حيث قد ينقل الطالب في الامتحان من طالب ضعيف، وقد

يضبط متلبساً. وثمة طريقة أخرى لتجنب الاخفاق هي الهرب من الموقف السلبي، أما الطالب الذى يكثر رسوبه قد يصل إلى إدراك أنه لا قدرة له على النجاح فيترك المدرسة .

ومن الغريب أنه يمكن تجنب إدراك القبرة المنخفضة عن طريق الاخفاق القصدي، ويستطيع الفرد أن يعمل على تحقيق أهداف صعبة حيث يكون الاخفاق مضموناً، ووضع مطامح عالية أمر يحظى بالتقدير فى المجتمع، والاخفاق فى بلوغها لا يعنى بالضرورة قصوراً فى القدرة . ومن التكتيكات المرتبطة بهذه النقطة أن يعتبر الاخفاق راجعاً إلى الجهد القليل، كأن يستطيع الفرد أن ينجح إذا سمحت الظروف له أن يبذل جهداً أكبر، ولا يمكن ان يلزم الفرد إذا رسب فى امتحان لم يدرس له على نحو سليم، وخاصة إذا كان يكسب قوته بنفسه ولم تتح له الفرص المناسبة للدرس .

وبذل الجهد يتضمن المخاطرة . فالجهد الكبير الذى يؤدي إلى النجاح يحافظ على إدراك الفرد أو تصوره لسلامة قدرته، ولكن الجهد الكبير الذى يؤدي إلى الاخفاق يعنى نقصاً فى القدرة، والجهد القليل يتضمن مخاطرة أيضاً، لأن المعلمين عادة يؤكدون على بذل الجهد وينقدون الطلبة على قلة جهدهم، والأعذار المناسبة هي الوحيدة التي تساعد الطلبة على الحفاظ على التوازن السليم، ومن الأعذار الشائعة " لو درست ساعات أطول لحقت نتيجة أفضل " لم أجتهد بما فيه الكفاية وكنت سيئ الحظ "

وقد بينت البحوث أن للقدرة المدركة علاقة موجبة قوية بتوقعات الطلبة للنجاح والإنجاز وبمستوى نمو التلاميذ، فالتلاميذ الأكبر سناً يدركون أن للقدرة تأثيراً جوهرياً على التحصيل أو الإنجاز مقارنة بالتلاميذ الأصغر سناً .

ويؤكد أتكينسون Atkinson أننا نحتاج إلى تغيير أو تعديل المهام الصفية اعتماداً على دافعيه إنجاز التلاميذ، فاختلاف المهام وتنوعها مطلب ضروري، كما أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أقل خوفاً من الفشل وأكثر تحدياً للمهام، وتستجيب معلميه لهم بإعطائهم مهام مثيرة للتحدي . أما التلاميذ ذوي دافعيه الإنجاز المنخفضة أكثر خوفاً من الفشل وأكثر احتمالاً لاختيار مهام سهلة، وتستجيب المعلمين لهؤلاء التلاميذ بإعطائهم مهام صغيرة وخطوات إنجازيه لإكمال المهام الصعبة، كما تستطيع المعلمين أن يزيد من دافعيه إنجاز تلاميذهم من خلال تشجيعهم على الاستقلالية وتدعيم مسؤوليتهم الشخصية عن أدائهم، وقبول بعض الأهداف التي تتطلب بعض المخاطر (Henson & Eller, 1999).

وفي هذه الحالة تستطيع المعلمين تنمية سلوك البحث عن التحدي والمثابرة لدى تلاميذهم، بالإضافة إلى إعطائهم العديد من الأنشطة التي يكتسبون منها خبرة النجاح، والمكافآت المتكررة ومساعدتهم على أن يكون هدفهم هو التعلم (Dweck, 1986) ويتطلب ذلك اشتراك التلاميذ في أنشطة تحسن رغبتهم في التعلم، واستمرار النجاح في مهام سهلة ينمي مثابرة التلاميذ وصبرهم، وينمي توجههم نحو التعلم من خلال دمج التحدي والمسؤولية عن الفشل في الأنشطة الصفية، وهذه لا تكون بإعطائهم مهام سهلة فقط حتى تتكون قدرتهم على التحكم تدريجياً ولكن أيضاً بالتركيز عن ماذا تتعلم التلاميذ لا عن كيفية تقويم أداء التلاميذ بالدرجات (Henson & Eller, 1999) ويذكر ألدرمان (Alderman, 1990) أن المعلمين يستطيعوا أن ينموا القدرة على التحكم لدى التلاميذ، ولا سيما التلاميذ الذين يشعرون بالعجز من خلال الإحساس بفاعلية الذات، وتوقعاتهم الواقعية الخاصة بالإنجاز . فالمعلمين

الذين يشعرون بفاعلية الذات أو يتقنون في قدرتهم على التأثير في تعلم التلاميذ يرون أن التلاميذ الذين يشعرون بالعجز لديهم قابلية لتخفيض شعورهم بالعجز، ويضيف الباحث أنه ليس كافياً أن تحقق التلاميذ النجاح ولكن بالأحرى أن تعتقد أن لمسئوليتها وكفاءتها إسهاما كبيرا في نجاحهم الأكاديمي من خلال الارتباط الوثيق بين جهودهم ونجاحهم، وتتكون هذه العلاقة من خلال العناصر التالية :

١- وضع أهداف قريبة وواقعية، حيث تقوم الأهداف بدورا أساسياً في تشكيل الدافعية الذاتية من خلال معيار ذاتي Personal Standard نقيم ونراقب به الأداء .

٢- استراتيجيات التعلم Learning Strategies فالتلاميذ الذين يشعرون بالعجز عادة ما يكتسبون عدم الكفاءة Inefficient Learners ويفشلون في تطبيق استراتيجيات التعلم الهادفة والمفيدة . وفي هذا يجب أن نحدد للتلاميذ استراتيجيات تساعد على إنجاز أهدافهم.

٣- هدف التعلم : ويركز هدف التعلم هنا على كيفية تقدم التلميذ .

٤- النجاح : تشجع التلاميذ على عزو النجاح إلى الجهد الشخصي .

المدخل الثاني التدريب على القدرة : والذي يتخذ أحد سبيلين طبقا لما يذكر سيد عثمان (١٩٩٤ : ٣٦٤-٣٦٥) سبيل الإقدام، وسبيل التجنب .

فَسبيل الإقدام يتم فيه تدريب الثقة بالنفس، وهي الثقة الواقعية المحكومة بتحقيق الإنجاز وتأتي هذه الثقة من :

ثقة الوسط الذي يعيش فيه الفرد : إذ لا تنمو الثقة إلا من ثقة الوسط بأن الفرد كفء في استقلاله وتحمل تبعات عمله .

توافر مجالات خبرة واسعة ومتنوعة بحيث يجد الفرد فيها كل ما يريد مجالا لقدرته وحلته لاهتمامه ومرتعا لإبداعه، وأن يكون في مجالات الخبرة هذه فرص حقيقية للنجاح مع التحدي، أو التحدي الذي فيه إمكان النجاح، فكما أن الثقة لا تأتي إلا من ثقة، فالنجاح كما هو معروف يؤدي إلى نجاح أعلى والإنجاز يؤدي إلى إنجاز أفضل .

أما عن سبيل التجنب : فيمثل في تجنب العجز المدرب Trained Helplessness أي الحالة التي تكتسب من تكرار التعامل مع مشكلات لا تحل و لا يرى من يواجهها سبيلا إلى حلها أولا يتوقع مخرجا منها، ومن هنا تحتاج التربية في ممارستها إلى تفرقة بين خبرات التحدي ومشكلاتها وخبرات التعجيز. وبالتالي تحتاج التربية إلى :

تحرر نفسها من سيطرة العجز المتعلم والذي لا يحيا فيه فكر جديد، ولا تصلح فيه ممارسة مبتكرة، ولا يرحب بمبادأة جريئة لأن أخبث ما ينبت من هذه الأرض شجرة اليأس، القنوط، وتوشك أن تكون شجرة الزقوم .

تمحو التربية كل أثر من آثار العجز المتعلم لتتعش بالقدرة وتزدهر بالرخاء

استراتيجيات تدعيم إرادة الذات عند الأطفال

١- تقديم القواعد والتعليمات في قالب من المعلومات بدلا من الأوامر

يحتاج أي فصل دراسي إلى العديد من القواعد والإجراءات لتشجيع الأطفال والتلاميذ أن يسلخوا بطريقة مناسبة، ويؤدون الأنشطة المدرسية في هدوء . وربما يوجد بعض الأوقات - يتحتم علينا كمعلمين - وضع إرشادات وضوابط على قيام التلاميذ بمهام محددة والوسيلة هي تقديم هذه القواعد والتعليمات بدون القيام بأية إشارة تدل على التحكم في التلميذ.

وفيما يلي بعض الأمثلة على إعطاء القواعد والتعليمات في صورة معلومات بدلا من إعطائها في صورة أوامر ونواهي :

(١) التأكد من أن كل شخص يملك فرصة ليتحدث ويسمع من الآخرين إذا أنصتتاً جيداً بدون مقاطعة، وأن ترفع أيدينا إذا رغبتنا أن نشترك في المناقشة

(٢) أعطى لكم نموذج مناسب لتتبعوه عندما تقومون بواجب الرياضيات مثلاً، ولو أنكم اتبعتم هذا النموذج فإن ذلك ييسر على رؤية إجاباتكم، وأيضاً لو أنكم واجهتم بعض المشكلات فإن هذا النموذج يوضح لكم كيف بإمكانى مساعدتكم .

٢- منح التلاميذ والأطفال فرصاً للاختيار

في بعض الأوقات لا يوجد سوى طريقة واحدة لإنجاز بعض الأهداف التعليمية، وغالباً ما يوجد طرق متنوعة للوصول إلى نفس الهدف، ويجب أن يترك للتلاميذ والأطفال أن يختاروا ما يريدونه . على سبيل المثال نسمح للتلاميذ باتخاذ قرارات فردية أو جماعية عن بعض أو كل العناصر التالية :

- القواعد والإجراءات التي تجعل الفصل المدرسي هادئاً .
- الطرق المتبعة لتحقيق الأهداف المدرسية .
- تحديد أداء بعض المهام المدرسية التي يجب إنجازها أثناء اليوم الدراسي .

- طرق التحقق من إنجاز الأهداف (Khon , 1993 ; Stipek , 1993)
(1993) وعندما يستطيع التلاميذ أن يختاروا مثل هذه العناصر يصبحون أكثر اهتماماً بما يفعلونه، ويعملون بجدية في الأعمال الصعبة، ويكون

أدائهم بارعاً ويشعرون بالفخر في عملهم . ومن ثم فإن التلاميذ الذين يقررون أهدافهم أقدر على تحقيق النجاح المدرسي، واعتبار أنفسهم قادرين على التحكم في مصائرهم، وليس مجرد تابعين في نظام يستحيل التحكم فيه، فضلاً عن كونهم يحققون نمواً ينعكس في المقتطفات التالية :

- ستطيع التلميذ أن يضع خطته، وهذا يجعله أكثر اهتماماً بالعمل وأكثر اجتهاداً فيه وإذا فكر في الخطوات التي اتبعها لرسم خطته يستطيع تحديد أسباب النجاح والفشل .

- يستطيع المعلم أن يعلم التلميذ أن يسألوا أسئلة جيدة، وإذا تعلم التلميذ هذه المهارة فإنهم يصبحون قادرين على توجيه أنفسهم في مجالات متعددة .

- التوجيه الذاتي دالة على المناخ الصفى الجيد الإيجابي الذى يتيح للتلميذ الفرصة لتحديد المشكلات ورسم الاستراتيجيات، والتفكير فيما حققوه من نتائج، وهو فى ذلك يعون فيما يفكرون فيه فضلاً عن مراقبتهم لتفكيرهم .

- التعلم الناتج عن توجيه ذاتى تعلم مستمر يوجه التلاميذ لطرح الأسئلة التى تدعم قدرة الذات على التفكير وإدراك قيمة الجهد .

ولتشجيع التلاميذ على إدراك مسئوليتهم يمكن عمل ما يلى :

- تصميم مواقف مختلفة لمواجهة مواقف التعلم والسماح للتلميذ أن يختاروا إحداها، ثم تشجيعهم على توضيح أسباب ذلك الاختيار .
- تشجيع التلميذ على حب أنشطة التعلم المختارة والانهماك فيها، وأن تكون توجهاتهم داخلية، وأن يتعلموا مراقبة وتعزيز وتقويم ذاتهم .

- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف مناسبة لإمكانياتهم وقدراتهم والمثيرات البيئية من حولهم، وقدرتهم على ترتيب هذه الأهداف
- إذا اختار التلاميذ العمل مع أصدقائهم ولم ينهون أعمالهم بسبب الأوقات الذين يقضونها في الأعمال الاجتماعية وأدت إلى عدم إنهاء العمل، فساعد التلاميذ على إيجاد صلة بين الوقت الضائع والعمل السيئ
- عندما تختار التلاميذ موضوع ينمي وثقتهم بذاتهم وشعورهم بالكفاءة، ناقش معهم العلاقة بين اندماجهم في العمل واستثمارهم لوقتهم وجودة النتيجة
- التلميذ الذي يروضه معلميه على القيام بعمل معين ويعززون له هذا العمل، ويشعرونه بأن حسن تأديته يكمن في لذة النجاح .
- التلميذ الذي ينشأ على حب العمل لذاته وحب التعلم والمعرفة لذاتها، وتمجيد العمل والواجب باعتبار أنه جهد يتفوق به على نفسه وأقرانه تفوقا يضاعف شعوره بكرامته وبرجولته وبقدرته وفعاليته
- التلميذ الذي ينشأ على تحري الدقة والنظام في العمل لا رغبة في مكافأة خارجية ولا سعيًا لمرضاة إنسان، بل خضوعًا لشعور أتى من والديه وانحدر إليه من معلميه، أن الأداء الجيد فخر لصاحبه، هذا التلميذ هو الذي يشعر بمعنى المسؤولية، مثل هذا التلميذ المسئول بطبعه المتطلع للكمال بفطرته لا يمكن أن يشعر بالعجز، ومن هنا يتجلى النجاح ويتعاقب صورته ويودع في قلوب التلاميذ روح الثقة والتفاؤل والأمل في جهودهم فالغاية المنشودة هي الغاية التي يجب أن يوجه إليها المربون جهودهم هي تربية المسؤولية كي يعتقد التلميذ ويؤمن بأن أساس أي تغيير وأي تحكم يكمن في الخصال الإيجابية للفرد .

٣- تقييم أداء التلاميذ من خلال نظام عدم السيطرة

قد يؤدي التقويم الخارجي لداء التلاميذ والأطفال إلى خفض الدافع الداخلى لدى التلاميذ لاسيما التلاميذ الذين يتم تقييمهم بطريقة فيها تحكم وسيطرة (Deci & Ryan , 1985) ويجب علينا أن نحكم على أعمال التلاميذ والأطفال ليس بطريقة ما يجب أن يفعلوه، ولكن فى صورة معلومات تساعد على زيادة معرفتهم ومهاراتهم، ومن الممكن أن نقدم لهم محك معين من خلاله يستطيعوا تقويم أنفسهم فى ضوء المقارنة بالذات .

وفى ضوء ذلك يجب تبنى تعريفاً معيناً للنجاح، فإذا تم تعريف النجاح على أنه إنجاز المهام والواجبات، والتحسن الأكاديمي، فإن كل التلاميذ قد يستطيعون النجاح، أما إذا تم تعريف النجاح على أنه كيف أن التلاميذ يؤدون مقارنة بزملائهم فإن العديد منهم سوف يحكم عليهم بالفشل وتؤدي مثل هذه المنافسة إلى زيادة دافعية التلاميذ الذين يعتقدون أنهم يمكنهم تحدى أنفسهم ولكنها تقلل الدافع الداخلى لغالبيتهم لا سيما التلاميذ الذين ينظرون للفشل على أنه أقصى ما فى جهودهم (Deci & Ryan , 1985) وتعلم وتطور التلاميذ من خلال جهودهم وصفاتهم الإيجابية يجعلهم يصبحون على وعى كامل بكيفية تحقيق أهدافهم.

وهناك تلاميذ آخرون يدركون أنهم لا يمكنهم المقارنة مع زملائهم . وبكلمات أخرى يعتبروا فاشلين، ونحن كمعلمون لابد أن نبذل قصارى جهدنا حتى لا تتفاقم هذه المشكلة. فمعظم التلاميذ يمكنهم أن يحققوا مستويات عالية لو أننا شجعناهم على تبنى مفهوم النجاح كدالة للتحسن فى الأداء، وليس كدالة فى التفوق على الآخرين، ويمكننا القيام بشيئين :

تشجيع المقارنة بالذات بدلا من المقارنة مع الآخرين لتقليل وعى التلاميذ بمستويات أدائهم وأداء زملائهم .

نشجع التلاميذ ليقيموا أدائهم بنفس أسلوبنا كمعلمين، وبالطريقة التي يتحسنوا بها مثال : فى شهر يناير معلم ابتدائى سأل أحد تلاميذه أن يكتب قصة قصيرة، وبعد قراءة القصص التي كتبها التلاميذ أعادها إليهم، وأعاد لهم القصص التي كتبوها فى شهر سبتمبر. وسألهم المعلم إلى أى مدى تعتقدون أن كتابتكم قد تحسنت خلال الأربع شهور الماضية ؟ وهل تستطيعوا تحديد أخطاء الهجاء والقواعد أو علامات الترقيم فى قصة سبتمبر؟

٤. تقليل الاعتماد على المعززات الخارجية

إن المشكلة في استخدام المعززات الخارجية (المدح - الأنشطة المفضلة) تكمن فى أنها قد تقلل الدوافع الداخلية لا سيما عندما يجابه التلاميذ سلوك التحكم والاختيارات المحدودة , (Deci & Ryan ; 1985 , 1996 ; Ryan & Deci , 1992 , 1987).

ويرى أصحاب الدافعية الذاتية أنه يوجد حاجات ورغبات داخل الفرد، من هذه الحاجات والرغبات تتكون الدافعية الداخلية للإنسان، وتؤثر هذه القوى على الفرد من خلال تحديد أفكاره التي تقوم بدورها بتوجيه سلوكه وإرشاده، فيتصرف بطريقة معينة فى موقف معين .

على سبيل المثال الطالب الذى يرغب فى الحصول على درجة الامتياز فى نهاية العام فإنه سوف يفكر فى الأسلوب أو الأساليب التي تحقق له هذه الرغبة، ثم يبدأ فى إثبات هذا السلوك الذى يعكس هذه الرغبة كتركيز الانتباه أثناء المحاضرات وتكوين الملاحظات بأسلوب جيد ثم قراءة المحاضرة وغيرها من المراجع بأسلوب سليم، ومحاولة استرجاع المعلومات كل فترة مع إيجاد ترابط بين المادة الواحدة أو المواد المتشابهة، وغيرها من أساليب السلوك التي تحقق لهذا الطالب فى نهاية العام اجتياز الاختبار والحصول على تقدير ممتاز .

٥- التأكد من الأخطاء التي تحدث تؤدي إلى النجاح بعد ذلك

إن بعض المربين يؤكدون أن التلاميذ لا يجب أن نسمح لهم بالفشل إطلاقاً، ولكن سواء قبلنا أم لم نقبل فإن خبرات الفشل تعد عناصر طبيعية في الحياة وغير ممكن تجنبها وغالباً ما تكون مفيدة في أجزاء كبيرة من عمليات التعلم، وقد يكون من الصواب أن التلاميذ يحتاجون لكي يتعلموا أن يشعروا بالفشل وعندما يقوم التلاميذ بعمل أية أخطاء فإننا نستنتج أنهم لا يستطيعون إنجاز المهام المحددة لديهم . وعلاوة على ذلك فإن التلاميذ الذين لا يشعرون بالفشل طوال خبراتهم الدراسية يجدون صعوبة عندما يشعرون بالفشل بعد ذلك في حياتهم (Dweck, 1975) وعندما يشعر التلاميذ بخبرات الفشل فإن كفاءة الذات ستقل لديهم معتقدين أن لاشيء يستطيعون القيام به لتحقيق نتائج إيجابية، وعلى ذلك فإن التلاميذ لا بد وأن يشعروا بخبرات الفشل ويستطيعوا تحويلها إلى خبرات نجاح . وبهذه الطريقة فإنهم يتعلمون أنهم يمكنهم النجاح إذا حاولوا . وعلى أسوأ الأحوال تجعلهم خبرات الفشل يطورون اتجاهات إيجابية وحقيقية حول الفشل. فضلاً عن أن خبرات الفشل قد تمنحهم معلومات مفيدة ووسيلة عن كيفية تحسين أدائهم .

٦- احترام قدرات جميع التلاميذ على التعلم، عن طريق تشجيع التعلم (الإيجابي) بدلاً من التعلم السلبي.

يحقق التلاميذ إنجازاً أفضل عندما يتعلمون بطريقة إيجابية نشطة، وليس الاكتفاء بمجرد الاستماع إلى الدروس . وتشمل بعض ممارسات التعلم الإيجابي : القيام بمشروعات عملية، والتساؤلات السقراطية، والتعلم التعاوني، وتداول الأشياء والرحلات الميدانية والتجارب .

ولم يعد التعلم عملية مستقلة تحدث قبل الدخول إلى مكان العمل، أو تجري في فصول دراسية منعزلة. فالسلوكيات التي تحدد التعلم

والسلوكيات التي تحدد كون المرء منتجاً هما شيء واحد . التعلم ليس شيئاً يتطلب وقتاً مستقطعاً بمعزل عن العمل الإنتاجي ؛ التعلم هو لب الفعالية الإنتاجية، وببساطة التعلم هو النوع الجديد من العمل (1988, Zubof) فكيف يمكن أن يكرس التلاميذ أنفسهم للتفكير والعمل متفردين، فالتعلم يحدث ونحن فرادى، كما يحدث ونحن في جماعات".

وفي كتاب مدارس أوريجون للقرن الحادي والعشرين Oregon School of the 21st century " تشرح إدارة التربية "مدارسنا تتغير، فتلاميذ السنة الأولى والثانية يدرسون المناخ والجيولوجيا عن طريق تحويل غرفة الدراسة إلى جبل مغطى بالجليد. وتلاميذ السنة الثامنة، يسقطون أبراجاً من خشب البلزا Balsa لدراسة الزلازل وتلاميذ المدارس الثانوية يستخدمون أجهزة الحاسوب لتحقيق الاتصال بين المدرسين والتلاميذ في ثلاثة أماكن مختلفة، ويتعلمون عن الاقتصاد المحلي عن طريق زراعة النباتات وبيعها لبعض الشركات المجاورة .

فالمساواة والعدل من قضايا التعليم حيث تتجه المدارس اليوم إلى نماذج أكثر شمولاً، وتحاول إتاحة الفرصة لجميع الأطفال لممارسة أنشطة تعليمية فعالة . والتلاميذ الذين كانوا يلحقون بمؤسسات التربية الخاصة، أصبحوا يتعلمون في المدارس العادية، ويعيد المربون التفكير في البرامج التي كانت تفرز التلاميذ وتفصلهم في مسارات منفصلة . ونقول بيكوفاريس Bicouvaris، " حاملة لقب مدرس العام " لسنة ١٩٨٩ " التلاميذ مسئولون عن إنجازهم، طالما قدم لهم التعليم المتاح للجميع"

٧- دعم تقدير الأطفال لأنفسهم

ما تقدير الذات ؟ يجب أحد تلاميذ المدارس الثانوية : "إنه توافر الثقة والافتناع بالذات "يساعد التقدير الإيجابي للذات على فهم الأطفال

لأنفسهم وتقديرها، والشعور بالمسئولية والثقة بالذات واحترامها، ومقاومة الضغوط السلبية لجماعة الرفاق . وتتضح أهمية هذا الأمر عندما نعلم أنه وفقاً لما جاء في دراسة كولز Coles حول دراسة الفتيات المرشدات للمعتقدات والقيم الخلفية عند الأطفال الأمريكيين، يقول ٨٥ % من تلاميذ المدرسة الثانوية يلجئون أولاً إلى صديق من عمرهم طلباً للنصح . أما في المدرسة الابتدائية فإن ٢٣ % من التلاميذ فقط يستشيرون الصديق أولاً .

فالأطفال الذين ينخفض عندهم تقدير الذات يشعرون بالانفصال عن أسرهم ومجتمعاتهم المحلية . ويقول باريت إن لديهم "مركز سيطرة خارجي، وتحكم غير عقلائي في الأمور ومعارف مشوهة تتم عن إدراك نقص التحكم في الأحداث " وهذا يعنى "أن إحساسهم بأنفسهم يعتمد على أشياء وأشخاص خارج أنفسهم" . ويضيف : "إن صغار السن الذين تجرى التحكم عليهم من الخارج، غالباً ما ينجذبون إلى الأطفال الآخرين الذين يتمتعون بالصفات التي يحبون أن تكون لديهم، ثم يتواجدون مع الجماعة، وهذه هي الطريقة التي يلتحق بها الصغار بالعصابات أحياناً " .

وفى هذا الشأن أبرز فن (Finn , 1989) أن نموذج المشاركة – التوحد participation – identification فى التمدرس يفسر مشكلة نقص تقدير الذات، فالتلاميذ الذين لا يشاركون فى الأنشطة المدرسية لا يتواجدون معها، وعلى أثر ذلك ينخفض تقدير الذات لديهم، حيث إذا لم يشعر التلاميذ بصلتهم الوثيقة بالمدرسة، فإن المعايير المدرسية لن تؤثر فيهم ولن تمثل ضغطاً على سلوكهم، وهم يتركون المدرسة حين يستطيعون ذلك، وفى هذا المناخ المدرسى قديحدث الجناح، والتسرب، وهى تعد استجابات متماثلة لظروف الاغتراب وعدم المشاركة وعدم التوحد مع المدرسة .

ومن التحديات التي تواجه المربين التوصل إلى طرق تزيد من تقدير الذات لدى التلاميذ وتزيد من شعورهم بالقرب من المدرسة ولارتباط بها، بحيث تستطيع أن تثير دافعيتهم للعمل الأكاديمي، وتطوير الأنشطة خارج المنهج، ونجاح التلاميذ في صفوف ذات توجه تعليمي اتقاني، بدلاً من الصفوف ذات التوجه المعيارى، واندماج التلاميذ في اتخاذ القرارات المدرسية ولاسيما في تطوير نظام التأديب والضبط المدرسي، وعلينا أن نجد سبلاً تتيح لكل تلميذ أن ينجح ويندمج في المدرسة، ولزيادة المشاركة والتوحد والارتباط بالمدرسة إلى أقصى حد ينبغي ألا تتجه المكافآت للامعين وحدهم ولعدد قليل من التلاميذ .

٨- تقدير مفهوم التعلم مدى الحياة

والتعلم مدى الحياة فكرة معناها أن كل شخص يتعلم وينمو باستمرار . كيف يستطيع الآباء تشجيع هذا الحب للتعلم ؟ ويستطيع الآباء أن يبعثوا رسالة مضمونها أن الناس لا يتوقفون عن التعلم، بأن يستمروا في تلقي الدروس حتى وهم كبار . يستطيعون دعم التعليم قولاً وعملاً . القراءة في المنزل للاستمتاع تشكل وسيلة أخرى لموصلة التعلم . من الوسائل أيضاً القيام بزيارات أسبوعية إلى المكتبة والتأكد من أن كل طفل لديه بطاقة مكتبية . عندما لا يعرف الآباء الإجابة عن سؤال يوجهه الطفل، فمن المقبول أن يقولوا : " لا نعرف، هيا بنا نبحث عن الإجابة" . بهذه الطريقة يتعلم كل من الوالد والطفل شيئاً، ويبعث الوالد رسالة إلى الطفل لا يتوقف أبداً .

من الأشياء الجيدة التي يمكن أن يبدأ بها الآباء والمدرسة، تعليم الطفل أن يسأل أسئلة جيدة . أي شخص يتمتع بحب استطلاع بناء سوف يبقى دائماً جيداً في التعليم .

٩- الاهتمام الخاص بالتلاميذ وميولهم من خلال :

أ - الخبرة المباشرة

افترض أنك قد وصلت حالاً إلى مكتب الطبيب ليشرح حالتك المرضية، وموظف الاستقبال ليخبرك أن الطبيب سيأتي متأخراً وأن عليك الانتظار ساعة قبل فحص حالتك، وبمجرد أن جلست في حجرة الانتظار لاحظت ستة مجلات على منضدة القهوة أمامك، منازل جيدة وحدائق طبيعية، أحداث الأسبوع، الشغب، الآلات الشعبية، المهارات الرياضية .
نربط ما بين موضوعات هذه المجلات وما يحظى باهتمامك الشخصي :

المجلة	لا يهمك على الإطلاق	يحظى ببعض الاهتمام	ينال كل اهتمامك
منازل جيدة وحدائق			
الجغرافية الطبيعية			
أحداث الأسبوع			
الشعب			
الآلات الشعبية			
المهارات الرياضية			

٢- على الرغم من اعتقادك أن بعض المجلات سينال اهتمام أكثر من الأخريات، إلا أنك تقرر أن تقضى عشر دقائق تتصفح كل واحدة منهم، تقرر أنك إلى أي مدى تعتقد أنك ستذكر ما قرأته في كل واحدة من الست مجلات .

المجلة	لا تتذكر شيئاً	تتذكر جزء قليل	تتذكر كل شيء
منازل جيدة وحدائق			
الجغرافية الطبيعية			
أحداث الأسبوع			
الشعب			
الآلات الشعبية			
المهارات الرياضية			

والآن قارن بين الطائفتين : إن الفرص التي أتاحت أمامك بان المجالات التي نالت أقصى اهتمامك هي التي تستطيع أن تتذكر غالبيتها . فعندما يكون التلاميذ مهتمين بما يدرسون فإن ذلك يشكل لديهم انفعالات إيجابية عن واجباتهم الأكاديمية، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل أكبر للعمليات المعرفية المختلفة وتنظيمها كالتذكر والاستدعاء والتخزين الذي يعتمد على المعنى (Wighield , 1994; pintrich et al , 1993)

في كثير من الأحيان تتأثر اهتمامات التلاميذ بخبراتهم السابقة وسياقات تعلمهم، فعلى سبيل المثال ولدى " صلاح " مهتم بالحشرات والمخلوقات المماثلة إلى أن تحول اهتمامه إلى السيارات والنبات، وكمعلمين يجب علينا أن نركز على هذا الاهتمام بأن نعطي للتلاميذ بعض الموضوعات والتي يقرءوا فيها ويكتبوها، وعلاوة على ذلك يمكننا أن نربط بين الفصول الدراسية، والأشياء التي يكون لدى التلاميذ فضول فيها، على سبيل المثال أوجه التاريخ القديم يمكن أن نربطها بالأحداث اليومية الجديدة .

فى بعض السياقات التعليمية الأخرى يمكن أن نثير اهتمام التلاميذ على الأقل مؤقتاً من خلال تطوير الأنشطة التعليمية والوسائل المعينة، وطريقة تقديم المعلومات، ومن بين الممارسات الإجرائية فى ذلك ما يلى:

إتاحة الفرصة للتلاميذ للاشتراك فى الأنشطة وإعداد المادة الدراسية

تنوع وتباين الممارسات والأدوات المستخدمة

تشجيع فردية التلاميذ وتميزهم، وتنمية الخيال لديهم . ولتوضيح ذلك بشكل إجرائى نسوق الأمثلة التالية :

فى وحدة الآلات الموسيقية : اترك التلاميذ يتعرفوا على مختلف الموسيقى البسيطة .

فى درس عن الصخور الرسوبية والتحولية اترك التلاميذ يتعاونوا فى مجموعات ونعطهم شئمة من الصخور ونتركهم يصنفوا بينها .

فى درس عن آثار الخمور والكحوليات، يقوم التلاميذ بأدوار مسرحية درامية لدور إنسان كحولى .

فى الهجاء تخرج من الكلمة مجموعة من الكلمات بدلا من ان نطلب منهم أن يتعلموا الهجاء من عروض التلفزيون او العروض المدرسية .

فى حصة الرسم احرص على ان يستثير التلاميذ موضوعات من البيئة المحيطة بالمدرسة

بد ربط المادة الدراسية بمتطلبات التلاميذ الحاضرة والمستقبلية

وهذا يقتضى بأن تكون أنشطة الفصل المدرسى ممتعة وجذابة، فعلى سبيل المثال يمكننا توضيح كيف أن الحساب يقوم بدور محورى فى التسويق وحسابات الميزانية الخاصة بك وبأسرتك، وكيف أن العلوم يساعدنا فى حل مشكلاتنا اليومية، وربما نوضح كيف أن المهارات

اللغوية الشفهية والتحريرية تساعدنا في التحدث والتواصل مع الآخرين، وبناء شخصية مستقلة، وفي النهاية كيف ان معرفتنا بالأحداث الجارية والدراسات الاجتماعية سوف تساعدنا في صنع القرارات .

جـ. اهتمام المعلمين أيضاً بالمادة الدراسية .

سوف يكون هناك دافع داخلي للتعلم لدى التلاميذ لو نحن كمعلمين احتذينا بهذا الاهتمام بالمادة، ولدينا رغبة في تعلم الكثير والكثير عنها ومواكبة الحديث فيها، ولدينا شغف على تطويرها وتطوير طرق تقديمها للتلاميذ . فعلى سبيل المثال يمكن أن نوضح للتلاميذ أن الموضوعات التي يدرسونها تثرى حياتهم الشخصية، ويمكن أن نوضح لهم كيفية الاستمرار في دراسة هذه الموضوعات، وهذا يتم تفعيله بشكل قوى عندما يشعر التلاميذ أن المعلمين يهتمون بموادهم الدراسية، ويصبغون عليها آرائهم الشخصية، ويثيرون لدى تلاميذهم مشاعر طيبة نحو دراسة موضوعاتها

أساليب دافعة أخرى في حجرة الدراسة

هناك عدد من العوامل التي يستطيع المعلمون في حجرة الدراسة استخدامها لزيادة دافعية التلاميذ على التعلم وتحسينهم ضد مقدمات العجز المتعلم منها :

بدء الدرس بتقديم سبب يثير دافعية التلميذ للتعلم : حاول أن تخبر التلاميذ بفوائد أنشطة التعلم التي يحاولون القيام بها، وكيف تهيؤهم هذه الأنشطة التعليمية للقيام بأشياء أخرى، وأن تبين لهم لماذا تعتبر أعمال التعلم هذه ومفيدة لأن يهتمون بها.

بين للتلاميذ ماذا تريدون أن يحققوا بالضبط : إن تنشيط سلوك التلميذ وتوجيهه يتطلب صياغة واضحة لما تريد من التلاميذ أن ينجزوه

ويحققوه. أى أن تبين لهم هدف العمل التعلّمى وماذا عليهم أن يعملوا لكي يتموا العمل بنجاح، إن التلاميذ الذين لا يعرفون ما يتوقع منهم عمله يبدأون العمل ببطء ويشعرون بالقلق وقد يقومون بأعمال خاطئة .

ساعد التلاميذ على أن يضعوا أهدافاً قصيرة المدى : حيث درس باندورا وشنك (Bandura & Schunk) عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يكرهون الرياضيات ويسوء أداؤهم فيها، وتعلم بعضهم أن يضع أهدافاً قصيرة المدى للتعلم، وبعضهم وضع أهدافاً طويلة المدى، والبعض الثالث لم يمارس وضع الأهداف، وفى نهاية الجلسة السابعة من جلسات التعلم وجد أن أفراد المجموعة الولى أحبوا الأنشطة التى كرهوها فى البداية، وكان ميلهم وشغورهم بالكفاءة ومهاراتهم فى الرياضيات أعلى بشكل واضح . وأسفرت بحوث أخرى عن نتائج مماثلة، ويبدو ان تحقيق الأهداف قصيرة المدى يزيد من التعلم ومن الدافعية، .

استخدام الثناء اللفظى والمكتوب : إن الثناء من أسهل الأساليب الدافعية استخداماً وهو أسلوب طبيعى ومتاح للمعلم، والثناء على سلوك معين يزيد من تكراره ويدل على الموفقة الاجتماعية، على أن فرط الثناء يفقده أثره، إن المعلم الذى يهتم بكتابة ملاحظات مشجعة على أوراق التلميذ يغلب أن يكون لها أثرها فى زيادة جهد التلميذ واتجاهاته، كما يؤدى إلى تحسين التعلم، وقد ينسى المعلمون أحياناً أهمية ما يبذلون من تعليقات على أداء تلاميذهم، فنجد البعض يثنون على جميع أنواع سلوك التلميذ، ونجد آخرين لا يقولون كلمة طيبة قط لتلاميذهم، وهما نمطان من السلوك غير مناسبين . وفيما يلى بعض إرشادات الثناء الفعال .

ثناء فعال	ثناء غير فعال
يقدم مشروطاً بحدوث الاستجابة المرغوبة	يقدم عشوائياً
يحدد خصائص أو سمات الإنجاز	استجابة عامة إيجابية
يظهر تلقائياً وتنوعاً وإشارات أخرى تدل على المصادقية ويظهر التفاتاً واضحاً لإنجاز التلميذ	يظهر اطراداً مما يدل على أنه استجابة شرطية .
يكافئ تحقيق محكات أداء محددة (قد تضم محك الجهد المبذول)	يكافئ مجرد المشاركة دون مراعاة الأداء لأو العمليات أو النواتج
يوفر معلومات للتلاميذ عن كفاءتهم أو قيمة إنجازاتهم	لا يوفر معلومات على الإطلاق، ولا يوفر معلومات عن مكانتهم .
يوجه التلاميذ نحو تقدير أفضل لسلوكهم المرتبط بالعمل التعليمي، وبتفكيرهم في حل المشكلات	يشجع المقارنات الاجتماعية
يستخدم إنجازات التلميذ الماضية كسياق لوصف إنجازاته الحالية .	يستخدم إنجازات الأتراب كسياق للوصف
يلحظ الجهد الجدير بالإشادة أو النجاح في أعمال التعلم الصعبة.	يقدم بغض النظر عن الجهد المبذول أو معنى افتجاز
يعزى النجاح للجهد والقدرة مشيراً ضمناً إلى توقع نجاحات مماثلة في المستقبل	يعزى النجاح إلى القدرة وحدها أو إلى عوامل خارجية (كالخط وسهولة العمل التعليمي)
يحمل التلاميذ إلى اعتقاد بأنهم يبذلون جهداً في العمل التعليمي لأنهم يستمتعون به ولأنهم يريدون تنمية مهاراتهم بهذا العمل	يحمل التلاميذ على الاعتقاد بأنهم يبذلون جهداً في العمل التعليمي، لأسباب خارجية (إخفاق السرور على المعلم، أو للفوز في المنافسة أو بجائزة)
يسوجه انتباه التلاميذ إلى نواحي السلوك المرتبط بالعمل	يركز انتباه التلاميذ على المعلم كسلطة خارجية تحركهم
ينمي لديهم تقدير السلوك المرتبط بالعمل التعليمي بعد إتمام عملية التعلم والعزو المناسب لهذا التوجه	يعطل العملية التعليمية أثناء القيام بها ويشتت الانتباه بعيداً عن السلوك المرتبط بالعمل

٥- استخدم القيمة الإثارية للاكتشاف وحب الاستطلاع المعرفى من خلال:

إشارة الدهشة مثال ذلك، مرور كرة من النحاس من حلقة، سخن الكرة وحاول مرة أخرى فإنها لاتمر وذلك لأن الحرارة تؤدي إلى تمدد الكرة .

الشك بين الاعتقاد وعدم الاعتقاد مثال الطرح على التلاميذ سؤال هل مجموع زوايا المثلث يساوى قائمتين (١٨٠ درجة) مهما كان نوع المثلث .

مواجهة مطالب متصارعة : مثل وصف دنكر Duncker لمشكلة كلاسيكية وهى علاج ورم المريض بأشعة تبلغ من القوة درجة تقضى على الورم، ولكنها لا تضر بالأنسجة المحيطة بها (وحلها تسليط أشعة اكس ضعيفة من الاتجاهات المختلفة نحو الورم بحيث يكون مقدار الأشعة عنده مرتفع ولكنه بالنسبة للأنسجة المحيطة به منخفضاً) .

التناقض: وهنا نتحدث عن نتيجة تبدو معارضة للذوق العام، مثال ذلك أن مقاومة الانطفاء تكون أعظم بعد التعزيز الجزئى عنه بعد التعزيز المستمر .

٦- قدم ماهو غير متوقع أحياناً : وهنا أيضاً تستطيع أن تفيد من حب الاستطلاع المعرفى. ومثال ذلك إذا كان التلاميذ يتحدثون عن مشكلات تعلمهم فجأة تحدث عن مشكلات تعلمك، وإذا كان النقاش يدور حول تطبيقات فى درس العلوم حوله إلى جانب نظرى، وإذا كنت تعد أسئلة الاختبار اطلب من تلاميذك اعدادها، وإذا كنت تختبر تلاميذك اجعلهم يطبقون عليك اختباراً، إن الابتعاد أحياناً عما يتوقعه التلاميذ يجذب انتباههم ويدفعهم إلى الاندماج فى أعمال التعلم .

٧- اشحذ الشهية : قدم للتلاميذ عينة صغيرة من المكافأة قبل أن يبذلوا جهداً للتعلم، بين للتلاميذ ما هي الموافقة الاجتماعية بحيث يعرفون ما يعملون من أجله. اقرأ لهم حتى يعرفوا متعة القراءة، استخدم معززات في وقت مبكر من تتابع التعلم وتسلسله بنفس الطريقة التي تخطط لاستخدامه فيما بعد في هذا التسلسل .

وأحد مضامين هذه الفكرة أنه ينبغي أن تجعل المراحل المبكرة من تعلم عمل معين سهلة، صمم سلسلة من خبرات التعلم بحيث يتيح للتلاميذ فرص النجاح المبدئية - وهذا النجاح دافع هام، ولقد تبين أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي تعلموا قديراً أكبر حين كان المعلمون ينادون على أسمائهم قبل طرح الأسئلة عليهم بدلاً من انتظار متطوعين للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وقد استطاع المعلم بهذه الطريقة السيطرة على المشاركة وبالتالي التعزيز، ولم يحصل التلاميذ الذكي والأكثر شغفاً على نصيب من الفرص للإجابة والتعزيز غير متناسب .

٨- استخدم مادة مألوفة للأمثلة: حين تقدم أمثلة استخدم أشياء مألوفة إذا كنت تؤلف مجموعة من المسائل الحسابية استخدم اسم المعلم أو التلميذ، ولا تستخدم أسماء غريبة، وعند تدريس كيف رتبت فهارس المكتبة أجدى استخدم عناوين كتبقرأها التلاميذ، أو قائمة وسير حياة أبطال يعجبون بهم في مجال الرياضة أو الفن، تذكر أن اللفة والمعنى والروابط ممكن أن تحسن التعلم والحفظ .

٩- شجع التلاميذ على استخدام ما تعلموه من قبل : عليك أن توجه التلاميذ لكي يستخدموا ما تعلموه من قبل، وأن تعزز التعلم السابق وتقوى الاستجابات التي اكتسبوها، وتتمى توقعهم بأن ما يتعلمونه حالياً سوف يكون له استخدام لاحق .

١٠ - قلل جاذبية الأنساق الدافعية التنافسية: إن التلميذ قد يشعر بضغط شديد أحياناً لأنه يسعى إلى أن يتقبله التلاميذ الآخرون، وذلك بعدم التجاوب مع توجيهات المعلم، أو بسوء الأداء فى العمل المدرسى أو بالتغيب أو بالتدخين، أو بأى صورة أخرى من صور تحدى السلطة . فماذا تعمل لكى تجعل هذه الأنماط السلوكية أقل استحساناً من وجهة نظر التلميذ ؟ ان دفع القيادات الطلابية للاندماج فى الأنشطة كتوزيع الاختبارات، أو تمثيل المدرسة فى مناسبة قد يكون مفيداً . إن التركيز على القيادات السلبية، بحيث يقلعون عن التدخين قد يكون له فاعليته عن محاولة إقناع عضو عادى فى " الشلة " أو الزمرة لكى لا يساير الجماعة.

١١ - عزز إيجابياً اندماج التلميذ فى المادة الدراسية وقلل العوامل التى لها آثار منفرة لهذا الاندماج. ونسوق فيما يلى بعض هذه الآثار المنفرة :

- فقدان تقدير الذات بسبب الفشل فى فهم فكرة أو حل مسألة .
- القلق الجسمى بسبب الجلوس فترة طويلة، أو الإجهاد فى الاستماع أو النظر إلى سبورة بعيدة يكاد لا يرى ما عليها، أو عرض أشكال توضيحية سيئة أو صغيرة تكاد لا تبين مضمونها.
- الإحباط نتيجة عدم القدرة على الحصول على تعزيز .
- أن يقال للتلميذ أنه على الأغلب لن يفهم نقطة معينة أو موضوعاً .
- إيقاف العمل والتلميذ مندمج فيه ومهتم .
- تطبيق اختبارات تحوى أسئلة عن مادة وأفكار لم يتم تدريسها.
- محاولة تعلم مادة صعبة جداً بالنسبة لمستوى قدرة التلميذ وفهمه .

- الاجابة عن اختبار يضم أسئلة تافهة أو غير قابلة للفهم .
- عدم اخبار المعلم للتلميذ عن مدى جودة أدائه إلا فى نهاية المقرر، حيث يكون الوقت متأخراً لعلاج المشكلات .
- الاسراع فى التدريس بحيث يصعب على التلاميذ ملاحقة ما يتعلم .
- تنافس التلاميذ فى موقف لا يتاح إلا لقلة منهم الحصول على (أ،ب) مهما اجادوا فى التعلم وتحصيل أهداف المقرر .
- الجلوس لاستماع عرض ممل وغير متحد للفكر كأن يصغى التلاميذ للمعلم وهو يقرأ من كتاب ،والاستماع لمعلم يبدو غير مهتم شخصياً بالمادة التى يدرسها .
- أن يسلك المعلم بطريقة تختلف عن سلوك النموذج ذى الشهرة والمكانة .

١٢- فهم المناخ الاجتماعى للمدرسة : المدرسة مناخاً اجتماعياً له آثاره الدافعية، وينبغى أن يفهم المعلمون هذا المناخ لأنه يؤثر فى دافعية التلاميذ (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤)

ثالثاً : التقويم التربوى

إن التقويم التربوى هو مجموعة من الأحكام التى تقيس جانباً أو أكثر من التعلم، وتشخص نقاط الضعف والقوة للوصول إلى اقتراح حلول تصحيح المسار وتعمل على تحسين التعلم، فضلاً عن أن تقدم المجتمعات المعاصرة يعتمد على تقويم تربوى موجه Evaluation - Oriented وذو قدرة تشخيصية ووقائية وعلاجية عالية لمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، وأحد الإنجازات الفعالة لعصر المنظومة التعليمية، والذي يمكن من خلاله تطوير باقى عناصر المنظومة التعليمية،

فالمنظومة التعليمية تأخذ شكلاً حلزونياً في تطويرها ونموها، والتقويم كأحد المكونات الأساسية لذلك المنظومة له علاقة كبيرة بمختلف جوانب هذه العملية التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسارها، وزيادة فاعليتها وتطويرها لتحقيق الأهداف المنشودة منها .

ولقد افترض تايلر Tyler أن للعملية التعليمية ثلاثة مكونات رئيسة هي : الأهداف التعليمية والخبرات التعليمية (المناهج) والتقويم التربوي، وأن هناك علاقة متبادلة بين المكونات الثلاثة، وأن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فمن ناحية يرتبط التقويم بأهداف العملية التعليمية، فالكشف عن مقدار ما تحقق من أهداف نظام التعليم بكامله مثل مدى بلوغ أهداف التعلم بالنسبة للمتعلم، والتعلم بالنسبة للمعلم وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات المناسبة في المستقبل في سبيل تطوير العملية التعليمية والتربوية، ومن ثم يجب أن يكون التقويم وسيلة لتشخيص أسباب قصور العملية التعليمية عن بلوغ أهدافها، وينتج عن ذلك أن إصلاح التقويم وأساليبه يجب أن يبدأ أول ما يبدأ بتحديد الأهداف العامة والخاصة لتكون هذه الأهداف الأساس الذي يقوم عليه التقويم .

ولتوضيح مفهوم التقويم يجب أن يتم تداوله في إطار علاقته بالمفاهيم الأخرى ذات الصلة وهي : القياس، والتقييم، لتوضيح دور كل منها في عملية التقويم، فالقياس measurement هو عملية تعيين أرقام أو مستويات مختلفة للصفة المقيسة باختلاف الأفراد (صلاح مراد، ٢٠٠٠) وهو العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما توجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها

وتجدر الإشارة إلى أن القياس عملية لها أدواتها التي تستخدم لمعرفة مقدار ما يوجد في الشيء من خاصية، وتعد أثراً دالاً على وجود

هذه الخاصية، أى أن القياس عملية غير مباشرة، بمعنى أنه يستدل على الصفة موضوع القياس من خلال نوعية السلوك أو الأداء الذى تكون فى صورة كمية، والاختبار أحد أدوات القياس وهو مجموعة من الأسئلة المقننة والمراد الإجابة عليها مما يؤدي إلى عملية قياس تكون فى صورة رقمية، والدرجة التى يتم التوصل إليها تسند إلى معيار لاتخاذ قرار تفسر من خلاله هذه الدرجة فيما يعرف بالتقييم *assessment*

كما أن عملية التقويم يمكن ان تتم دون أن تكون هناك عملية قياس (تقدير كمى) وذلك عندما يكون الهدف إصدار أحكام قيمية، كما يحدث عندما يتم تقويم محتوى دراسى، أو تقويم دليل تقويم الطالب، تقويم أسئلة اختبار مادة ما، فهنا يكون الهدف التشخيص لمعرفة نواحي القوة لتدعيمها، ونواحي الضعف لعلاجها فى ضوء معايير متفق عليها، وليس بالضرورة أن تكون هناك تغيرات كمية .

ولذلك فالتقويم هو الخطوة التى تأتى بعد تنفيذ أى برنامج تربوى للحكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فإن التقويم هو الحكم على مدى تحقيق الهدف من عدمه، والتقويم هو العملية المنهجية التى تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة - بالقياس الكمي أو غيره - واستخدام المعلومات فى إصدار الحكم على هذه السمة فى ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها، ومن هنا فإن التقويم هو عملية إصدار حكم على الشئ أو الشخص فى صورة درجة القياس، وفى ضوء الأهداف المحددة، وفى ضوء المعلومات الأخرى التى يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة .

ومن ضمن ممارسات التقويم وجود قاعدة عريضة من وسائل التقييم المختلفة يستخدمها كل من المرشد المدرسي، والمعلم، ومدير المدرسة، وصانع القرار التربوى وكل من له صلة بالتربية، لصنع قرارات ذات

جودة عالية حول الأطفال والشباب، فضلا عن كونه يقدم أدوات تشخيص جيدة، تبني بصدق لتقييم جوده البرامج العلاجية والإرشادية والتعليمية للأطفال والتلاميذ العاديين ونوى الحاجات الخاصة .

ويرى زيدنر (Zedner , 2001) أن فاعلية التقويم ترتبط بكشف حقيقة أى نظام تعليمي من حيث نجاحه أو فشله فى تحقيق الأهداف الموضوعية . ويشبه داس ونيجلري (Das & Neglieri , 2001) عملية التقويم الجيدة بالنافذة لعقل المتعلم يستطيع من خلالها معرفة ما يعرفه المتعلم من معلومات وما اكتسب من مهارات وما يعانيه من ضعف فى أى عملية معرفية . كما أن استثارة تفكير المتعلم من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر لا يمكن تحقيقها إلا إذا رافق ذلك نظام تقويم يدفع الطالب إلى استخدام قدراته العقلية العليا، ويحثه على اعتماد أسلوب حل المشكلات فى التعامل مع المواقف الجديدة خاصة إذا ما عرفنا أن نوعية التقويم تدفع الكلاب إلى التركيز على ما يجب تعلمه، كما أنها عادة تحدد أسلوب المتعلم فى الاستذكار وتحصيل المعرفة.

والتقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب أو الجهاز التعليمي للأهداف التربوية. ويمكن تحديد أهداف التقويم التربوي كما يلي (Jones & Jones , 1995)

- ١- إطلاع المعلم على الأوضاع الدراسية لطلابه
- ٢- حفز التلاميذ والطلاب على التعلم من خلال تزويدهم بمعلومات حول النجاح فى أجزاء متعددة من المنهج .
- ٣- تمكين المعلمين من تقييم طرق تدريسهم والكتب التى يدرسونها وباقي جوانب العملية التعليمية .

٤- المساهمة في التحسين المستمر للمنهج .

٥- مساعدة التلاميذ على تقويم مدى تقدمهم .

٦- كشف مدى تقدم برنامج المدرسة نحو تحقيق الأهداف المرسومة

ويساعد التقويم الجيد في تحصين التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم من الوقوع في سلوكيات العجز والشعور بالفشل اللذان يؤديان إلى الإحباط، وبتكرار الإحباط - نتيجة لقصور التقويم ونقص جودته - يتعلم التلاميذ العجز ويدركون أنهم لا حول لهم ولا قوة، ولا يستطيعون إكمال المهام التعليمية، وعليه يعلنون عجزهم، ومن ثم يجب الاهتمام بإعداد اختبارات تشخيصية جيدة تهتم بقياس العمليات والمدخلات في فترات منتظمة قبل وأثناء وبعد البرنامج التعليمي، ويجب أن تكون قصيرة وهادفة لقياس ما تعلمه وما فشل في تعلمه كل تلميذ (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤)

وفى هذا الشأن تعاضمت أهمية الوقوف على التحديد المبكر للصعوبات ثم الوقاية منها بل والتحصين ضدها، مما يساهم في ارتفاع تحصيل التلاميذ، وزيادة ثقة التلاميذ في ذاتهم، ونمو قدراتهم المعرفية، وإدراك أن الصعوبة في التعلم يمكن تغييرها أو تعديلها في ضوء ما يتمتعون به من صفات إيجابية، والتعامل مع معطيات الفشل بطريقة فاعلة إيجابية، فضلا عن أن التقويم ليس مجرد تذكر حقائق ومعلومات تم تلقينها من جانب المعلم أو حفظها من جانب الطلاب، ولكن الأهم من ذلك أنه يرتبط بإدراك ودلالة تقويم المعلومات في ضوء النظر إلى التقويم كبناء، فالتلاميذ من خلال التقويم قد يتوجهون نحو أهداف مختلفة ويستشارون بنماذج إيجابية من الدافعية (Ames Jim , 1999)

هذا وقد شهد التقويم التربوى تحولات كبيرة فى امتداده ومحتواه من حيث المفهوم والفلسفة والمنهجية والإجراءات . وحصل تقدم كبير فى آثاره ومساهمته فى حل كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية وسعيه لتحسين فاعلية العملية التربوية وأهمها : التركيز على الامتحانات التى تحتوى على مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدى، ويتطلب التعامل معها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى، والتحول من الترتيب النسبى للطالب إلى الإنجاز الحقيقى. ومن الاهتمام بالكم فى تصنيف الطالب إلى النوع الذى يؤكد على المهارات التى تعلموها . ومن التأكيد على الأداء الفردى والتنافسى إلى الأداء الجمعى والتعاونى . ومن إعطاء الأولوية للمحتوى والمفاهيم المجزأة إلى الاهتمام بالخبرات المتكاملة لأن من شأن ذلك أن يلبى أهداف الإتقان والتوجه نحو التعلم، ويوفر تغذية راجعة مستمرة فى إطار من التشخيص والعلاج .

ومن المعالم البارزة فى التقويم التربوى المستقبلى أيضاً استخدام التقويم النوعى الذى أيدته دعاة الفلسفة التفسيرية، واعتمدوا فيه على علم الاجتماع وعلم الإنسان والذى بدأت كفته ترجح بسرعة بعد أن كان الاتجاه الكمى فى التقويم، والذى تحمس له أنصار الفلسفة الوضعية واعتمدوا فيه على علم النفس. وهناك دعوات لاستخدام كلا المنهجين فى تقويم واحد . وفى السنوات الأخيرة ظهر اتجاه يدعو إلى تجريب التقويم القائم على أساس الأداء وتضمن ذلك استخدام المسائل والمشكلات المفتوحة، والمقالات، والتعامل مع المشكلات العلمية، ومحاكاة الحاسوب لمشكلات العالم الحقيقية، وحقائب عمل الطالب التى توفر صورة أفضل عن تحصيل الطالب فى مجال معين . وظهر أيضاً اتجاه آخر مهم يدعو إلى استخدام تكنولوجيا الحاسوب فى القياس التربوى حيث فتحت برامج

الحاسوب والأساليب الإحصائية فرصاً جديدة للتقويم القائم على أساس الحاسوب (مصطفى رجب، ١٩٩٥)

ومن الخصائص البارزة أيضاً للتقويم التربوي الحديث والمستقبلي تقويم جميع أبعاد العملية التربوية مثل المناهج الدراسية، والإدارة، والأبنية المدرسية، والطلبة، والمعلمين، والتمويل .. الخ، وتقويم جميع جوانب شخصية الطالب مثل الذكاء، والقدرات، والتحصيل والاستعدادات، والميول والاتجاهات، والتركيز على التقويم المرتبط بالأهداف المقررة أو الموضوعات للبرنامج، والاهتمام بالتقويم الذي يجرى على المستوى المدرسي بدلاً من التقويم الذي يتم على المستوى القومي أو الوطني . والاعتماد على التقويم القائم على أساس الكفاية بدلاً من التقويم القائم على أساس المعرفة .

وإن المطلع على واقع التقويم التربوي في الوطن العربي يجد أن بوناً شاسعاً مازال يفصله عن التقويم التربوي الحديث والمستقبلي . فما زال الهدف الرئيسي لعملية التقويم إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلاً من تحسين عملية التعليم، وتحديد فرص التلاميذ في استكمال المراحل العليا من التعليم والحصول على وظيفة.. ولذلك كثيراً ما تقيس الامتحانات الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، وتهمل الجانب المهارى والجانب الوجدانى . وغالباً ما يركز المعلمون على الإلقاء والتلقين ، ويهتم الطلبة بالحفظ والاسترجاع لأن الامتحانات تركز كثيراً على تلك الجوانب (أحمد حجي، ١٩٩٤) وتتجاهل التحليل والتشخيص لكشف نقاط الضعف في المتعلمين وفي المادة التعليمية (أحمد صيداوى، ١٩٨٥) . كما أن التقويم التربوي في الوطن العربي بشكل عام يعاني أيضاً من سلبيات مهمة منها النظر أحياناً إليه كغاية بدلاً من كونه وسيلة لتطوير العملية التربوية

والتعليمية . والافتقار إلى الاستمرارية . فكثيراً ما يكون التقويم عملية موسمية منقطعة . والبعد عن الشمولية ففي الغالب يتم تقويم الجانب المعرفي فقط، ويتم التركيز على الطالب أساساً دون سائر العناصر الأخرى للعملية التعليمية - التعلمية كالمنهج والمعلم. مثلاً، والافتقار إلى التعاون في التقويم . فالتقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة، ولذلك فإنها تحتاج إلى تعاون أطراف كثيرة وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسي على أداة واحدة تقريباً هي الامتحانات وتجاهل الأدوات الأخرى كالاستبيانات والملاحظة والمشاركة والمناقشة والمقابلة وكتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها (Burdeb&Byrd, 1994)

أسس التقويم

عندما نريد أن يكون التقويم إيجابياً في تحسين العملية التربوية لابد من أسس يرتكز عليها منها :

- (١) أن تكون انظمة التقويم عادلة للطلاب .
- (٢) أن يتعاون الجميع لدعم عملية التقويم .
- (٣) أن يشارك المجتمع بدور يسهم في تطوير التقويم .
- (٤) المراجعة الدورية لأدوات التقويم ووسائله .
- (٥) أن يرتبط التقويم بالأهداف .
- (٦) أن يكون التقويم مستمراً وغير محدد بفترة زمنية معينة .
- (٧) أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية مثل طريقة التدريس، والمقررات الدراسية، والإمكانيات المادية بالمدرسة والتلميذ.

٨) أن يكون التقويم متنوعاً ومتعددًا في الوسائل والأدوات لكي يواجه تعدد وتنوع الجوانب المراد تقويمها .

٩) أن يكون التقويم علمياً ولتحقيق ذلك لابد من توافر شروط معينة مثل الصدق والثبات والموضوعية .

١٠) أن يكون التقويم اقتصادياً .

١١) أن يتم التقويم بطريقة تعاونية فتشارك فيه جميع الأطراف المعنية في العملية التعليمية بحسبانهم قوى مؤثرة في عملية التعليم .

الآثار السلبية للتقويم التربوي

عند النظر إلى التقويم في ضوء التربية التقليدية نجد أنه يتعامل مع الفرد المتعلم وكأنه آلة معرفية وحيوان اختبارات . فالمهم هو دراسة المقررات والنجاح في اختباراتهما، ولهذا فهو يركز على نجومية الدرجات، ويرفع راية نسب الذكاء والتحصيل، وتتحول العملية أحيانا إلى حالة من الهوس الفعلي بالدرجات والمجاميع والنسب المئوية للدرجات، ينخرط فيها أهل جميعهم، في حالة من الضغوط النفسية غير اليسيرة معززين بذلك التوجهات المدرسية ولاشك مطلقا بأهمية التحصيل وبناء القاعدة المعرفية، إلا أنه يتعين ألا تظل فوقية تلقينية بسبب حاجة المعلمين إلى إنهاء المقررات الدراسية في حالة من السياق مع الزمن (مصطفى حجازي، ٢٠٠١: ١٥٧)

وإن المطلع على واقع التقويم التربوي في الوطن العربي يجد أن بونا شاسعاً مازال يفصله عن التقويم التربوي الحديث والمستقبلي . فمازال الهدف الرئيسي لعملية التقويم إصدار الأحكام على المتعلمين وتصنيفهم بدلاً من تحسين عملية التعليم، وتحديد فرص التلاميذ في استكمال المراحل العليا من التعليم والحصول على وظيفة .. ولذلك كثيراً ما تقيس

الامتحانات الجانب المعرفى فى أدنى مستوياته، وتهمل الجانب المهارى والجانب الوجدانى. وغالباً ما يركز المعلمون على الإلقاء والتلقين. ويهتم الطلبة بالحفظ والاسترجاع لأن الامتحانات تركز كثيراً على تلك الجوانب (أحمد حجب، ١٩٩٤) وتتجاهل التحليل والتشخيص لكشف نقاط الضعف فى المتعلمين وفى المادة التعليمية (أحمد صيداوى، ١٩٨٥). كما أن التقويم التربوى فى الوطن العربى بشكل عام يعانى أيضاً من سلبيات مهمة منها النظر أحياناً إليه كغاية بدلاً من كونه وسيلة لتطوير العملية التربوية والتعليمية . والافتقار إلى الاستمرارية . فكثيراً ما يكون التقويم عملية موسمية منقطعة . والبعد عن الشمولية ففى الغالب يتم تقويم الجانب المعرفى فقط، ويتم التركيز على الطالب أساساً دون سائر العناصر الأخرى للعملية التعليمية - التعلمية كالمنهج والمعلم مثلاً، والافتقار إلى التعاون فى التقويم . فالتقويم عملية واسعة وشاملة وكبيرة، ولذلك فإنها تحتاج إلى تعاون أطراف كثيرة وتضافر جهودها لتحقيق الأهداف المرجوة، والاعتماد بشكل رئيسى على أداة واحدة تقريباً هى الامتحانات وتجاهل الأدوات الأخرى كالاستبيانات والملاحظة والمشاركة والمناقشة والمقابلة وكتابة التقارير والأبحاث ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وغيرها (Burdeb&Byrd, 1994)

وهذا دليل قوى يشير إلى أن المدرسة تغرس فى نفس الطالب السلبية والطاعة العمياء، الأمر الذى يرفع من مستوى إنجازه المدرسى والحصول على درجات أعلى، والفوز برضا معلميه، ولكن مع تدنى القدرة على الإبداع وحسن الاختيار ونقص الوعي بالعمليات المعرفية.

وفى هذه الحالة فإن فشل التعليم يرجع إلى أننا نربطه بالحصول على الشهادة باعتبارها الهدف الأول من التعليم، وأن نجاحنا فيه يعتمد على الانتظام فى المدرسة، وتزداد أهميته بازدياد المدخلات فيه، وأن ذلك

يمكن قياسه وتوثيقه بالشهادات، وفي ذلك تخطئ المدرسة حين ترسخ في أذهان التلاميذ قابلية كل شيء للقياس والتقويم، حتى في ما يعرض لهم من تصورات وأفكار، وكذلك إلى إنسانيتهم ومثلهم وأخلاقهم.

ومن ناحية أخرى قد يكون التقويم التربوي أحد مصادر اغتراب الطلاب عن التعليم وانفصالهم عنه، وكراهيتهم له، فحسب بعض الدراسات (Bloom , 1981 ; Travis , 1995) حينما يتم التركيز على المستويات الدنيا للتعليم كالذكر، وإهمال العمليات العقلية، والتركيز الكبير على الامتحانات الذي من شأنه إلحاق الأذى بكثير من الطلاب لأن الطلاب الجيدين لا يحتاجون الكثير من الاختبارات والفحوص، أما الطلاب الذين يعانون من ضعف المستوى التحصيلي فإن الامتحانات قد تفقددهم الثقة بأنفسهم، وتكسبهم في حالة تكرار فشلهم مفردات تعلم العجز .

ومن جهة أخرى فإن الامتحانات في حالات كثيرة لا تكون أدوات دقيقة لتقييم أداء الطلاب، ويتم تصنيف الطلاب إلى فئات بناءً على نتائجها التي يشوبها العديد من الأخطاء، ويصيبها الكثير من التحيز، فكثيراً ما كانت تلك النتائج المشكوك في صحتها أصلاً سبباً لفقدان المتعلمين لرغبتهم في التعلم، ومصدراً لكراهية المدرسة. ويزيد المشكلة تعقيداً مساهمة الامتحانات والدرجات والتصنيف في إنكفاء التنافس بين الطلاب . رغم ثبات نتائج التدميرية بين الطلاب، وإحباطه للكثير من المتعلمين، وكثيراً ما يتم تثبيت تلك النتائج غير الدقيقة في ملفات الطلاب مما يبقوهم أسرى أو سجناء لها. يصعب عليهم الخروج من قيودها أو التحرر من إحياءاتها ومعانيها التي تظل تلاحقهم لفترة طويلة، حيث يتم الاعتماد عليها، والرجوع إليها في الفترات والمراحل اللاحقة لإصدار الأحكام وتحديد المستويات أو تصنيف الطلاب إلى مجموعات، وهو ما زال شائعاً رغم أن نتائج السلبية أصبحت مؤكدة علمياً .

كما أن الدرجات والسجلات والتصنيفات تركز على الفشل الدراسي أكثر من تركيزها على التعلم، وأن التلاميذ الذين يوصمون بالفشل يبدءون بتكوين إدراكات سلبية لأنفسهم ويفقدون الأمل بالنجاح مما يقودهم إلى التسرب من المدرسة، بسبب وضعهم في زاوية الفشل، وبتكرار وضعيتهم هذه يتهيئون إلى مفردات العجز المتعلم .

ومن السلبيات الأخرى لهذا النوع التقليدي من التقييم القرارات التي تلى التقويم، وتستند عليه، فالطلاب الذين يحصلون على درجات متدنية في نهاية العام إما يتم ترفيعهم للصف الدراسي الأعلى، أو أن يطلب منهم البقاء وإعادة السنة، والتجربتان في الحالتين لها نتائج مدمرة، وتجعل الطلاب يقتنعون أن التقويم عملية اعتباطية وعشوائية (يزيد السورطى، ٢٠٠٣)

إن أسطورة القياس التي نؤمن بها تؤدي بالطلبة وبشكل مستديم إلى حلبة التنافس في الحصول على الدرجات، مما يخلق بطبيعته إصدار قوائم ناجحين وأخرى راسبين، أو أشخاصاً متفوقين وآخرين ضعفاء عاجزين، إن الأطفال الذين لديهم ميل طبيعي نحو الإبداع وحب الاستطلاع والقيام بأنشطة تطوعية يدفعهم ذلك إلى الانصراف نحو ميولهم أولاً وليس نحو رضا معلمهم، مما يجعلنا نضعهم أحياناً في عداد المشاغبين

كما أن إعطاء أهمية كبيرة للدرجات المرتفعة والحصول على الشهادة للعمل أو للتمكن من الالتحاق بنوع التعليم، أدى من ناحية إلى السعي بجد إلى حفظ واستظهار العديد من المواد الدراسية، حيث يكون التركيز على عملية التردد والتسميع وحفظ الحقائق في مواقف الامتحانات، ومن ثم تسيطر الدافعية الخارجية على التلميذ، متمثلة في الخوف من الفشل وإدراك قيمة الدرجة النهائية دون اعتبار لخطوات

الحصول عليها، أو دون اعتبار للمقومات والمعطيات الشرعية للحصول عليها، ويتواءم مع هذه الدافعية استراتيجية معينة منتشرة في عملية التعلم هي استراتيجية النقل والحفظ الآلي، والاتجاه نحو الدروس الخصوصية. وأدى من ناحية أخرى - في مجتمعنا - لدى البعض إلى اعتبار الحصول على الشهادة مسألة حياة أو موت، وأنه في ضوء الضعف النفسي الاجتماعي الذي ارتبط بهذا الوضع انتشرت ظاهرة الغش في الامتحانات، فأصبحت نكبة أخلاقية للمجتمع .

التقويم قد يكون مصدر للضغط النفسي

قد يكون شعور الطلاب بأن الاختبارات مواقف تقويمية ضاغطة تهدد ذواتهم، وقد يكون هذا الشعور ناتجا عن ظروف الامتحان وملابساتها، وما تمثلته نتائجها من تقدير مصير الطلاب وتحديد مستقبلهم، كما أن المواقف الأسرية تجاه الامتحانات - في هذه الأيام - تؤدي إلى نمو الخوف وبزيادة الخوف يزداد القلق والاكتئاب، ومن ثم الإدراك المحرف بأن موقف الامتحان قد يكون خارج نطاق قدرات الفرد، وقد يعتمد القلق المصاحب لمواقف التقويم بدرجة كبيرة على بعض سمات الفرد وخصائصه مثل نسبة ذكائه ومفهومه عن ذاته، ومستوى دافعيته، وعادات استذكاره، وسمة القلق لديه، ومعارفه المشوهة عن موقف الامتحان .

فالامتحانات - على حد قول - فؤاد زكريا (١٩٧٥) تمثل طقسا من الطقوس العجيبة التي تجمع على نحو يبعث على الدهشة بين جو الرهبة الشديدة والهزل المفرط . أما الرهبة فتتمثل في جو الرعب الذي يحيط بكل امتحان، وتوتر الأعصاب وانهايارها ... وأما الهزل، فيتجلى في عدم الجدية التي تؤخذ بها عملية الامتحان، إذ يشتد من جهة التهاون (والذاتية) من المصححين .. وتنتشر من جهة أخرى فنون الغش في جميع مراحل التعليم .

وعلى حد قول يوسف إدريس، حيث يقول إلى أين وصلنا في موضوع الامتحانات؟، لقد أصبحت القيمة التربوية الوحيدة المتفق عليها في مجتمعنا لنجاح التربية أو فشلها أو لنجاح الشاب، أو الفتاة أو لفشلهما هي موقفه على سبيل المثال في الثانوية العامة، وبالضبط مجموعه، فيفعل الولد أو البنت أى شئ مادام سيأتي بمجموع هائل في الثانوية العامة، إذ أن ذلك المجموع لن يحدد رجولته وقيمه وأخلاقه ومثله العليا فقط، ولكنه أيضا سيرى المجتمع وعلى الفور أن كان فلان قد نجح في تربية ابنه أو أولاده أو فشل " أي وضع خطير صرنا إليه " أن ينتهي المجتمع إلى القيمة الوحيدة الرفيعة القيمة فيه أو التي تحدد درجة صاحبها، ليس فقط من النبوغ ولكن أيضا من السلوك ومن الأخلاق، هي مجموعه في الثانوية العامة أو فشله فيها .

التقويم مصدر للخوف من الامتحانات

فى بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاته، يثير الرعب والقلق والخوف فى نفوس وقلوب الكثير من الطلاب حتى قال أحد الباحثين : " رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسى والغذائى والعسكرى والنوى والوجودى، فيما لو علمنا أم أكثر من عشرة ملايين طالب عربى مثلاً يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة يضطربون نفسياً (شاكر النابلسى، ١٩٨٨ : ١١٧)

لذا ينظر عدد كبير من الطلاب إلى الامتحانات ككابوس مفزع وسيف مسلط على رقابهم فهي فى معظمها تتسم بقلة المرونة وضعف التعمق فى معالجة الموضوعات، والتركيز على الحفظ البيضاوى (أحمد صيداوى، ١٩٩٤) وقياس القدرات العقلية الدنيا فقط كالذكر والفهم،

وإهمال عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، والافتقاد إلى شروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية، والشمول وسهولة التطبيق، والتدرج في الصعوبة والسهولة (ناثر سارة، ١٩٩٠)

كما أن الطالب يخاف الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب، منها أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يتم على أساسها تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان وينفذه ويصحح الأوراق، ويرصد الدرجات بطريقة قد تكون ذاتية أحياناً، ثم أن الامتحانات رديفاً للتقويم قد يجعل التلقين صنواً للتعليم مما يؤثر بشكل سلبي على العملية التربوية والتعليمية بزمته وإعطاء صورة أكثر صدقاً وواقعية عن وضع التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية عموماً. وفي هذا الصدد أشار تقرير حول حاضر الجامعات المصرية ومستقبلها - على سبيل المثال - إلى أن التقويم فيها يقوم على امتحانات " لا تقيس إلا ما استظهره الطلاب من معلومات الكتب أو المذكرات، ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام. أما وسائل التقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر. ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية النجاح في الامتحان أياً كانت وسائله (محمود الناقة، ١٩٨٦ : ٢٨)

أما على مستوى التعليم المدرسي في مصر فقد استعرض سعيد إسماعيل على بعض البحوث حول الاختبارات المدرسية، وتوصل إلى أن من أهم مشكلات الامتحانات ما يلي :

١- الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة مختلط بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في أن واحد لا يقيس شيئاً ما "

٢- ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، ولا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج، ولا عينة معقولة منها، ولذلك قد يصادف الحظ تلميذاً في امتحان ما فتأتى الأسئلة بما يتقنه أو تعاكسه في امتحان آخر فتأتى الأسئلة مما لا يعرفه .

٣- الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأى الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الذاتية في جميع خطوات الامتحان، فالحكم على درجة صعوبة الأسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلميذ هو حكم ذاتي يتوقف على رأى المصحح

٤- ونظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب، ولكنها لا تشمل على النواحي التشخيصية التي تبين بوضوح نواحي ضعف التلميذ حتى يعالجها في محاولته التالية .

وفى ضوء ذلك فإن التقويم التربوي أصبح أداة للتسلط على الطالب وترويعه والتحكم بمستقبله ومصيره وإضعاف قدراته لأنه يقوم على " الامتحانات بصورتها التقليدية وما يرتبط بها من تأكيد طرق وعلاقات ومواقف تقوم أساساً على التلقين من جانب المعلمين، والسلبية وإدراك العجز من جانب المتعلمين مما يعوق التفاعل البناء والتجديد المستمر والتفكير الناقد والتعلم الذاتي (يزيد السورطى، ١٩٩٨) والوعي بالعمليات المعرفية، ويخل بمدركات الفرد عن ذاته وعن الصفات الإيجابية التي يمتلكها، ويوقعه فى معارف مشوهة تعطيه إحياءاً بأنه لا يملك القدرة على النجاح (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤)

ففى نظام يقوم على الحفظ والترديد ويعتبر الامتحانات المؤشر الوحيد لتقييم التلميذ تبرز النزاعات الفردية، وتتفشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختف مثل تلك النزاعات فى نظام تعليم يقوم على

القراءة والإطلاع الحر، ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون . كما أن نظام التعليم الذى يقوم على مشاركة التلاميذ فى الإدارة وإشراكهم فى العملية التربوية يزيد من الترابط بين التلاميذ ويغرس فيهم قيم الاختيار ويسمح لهم بالقيام بدور إيجابي فى المؤسسة التى يتلقون فيها العلم، كما يدفعهم إلى اختيار ممثليهم من التلاميذ عكس النظام التعليمي الذى يقوم على اعتبار التلاميذ طرفاً متلقياً فقط يقتصر دورهم على الدروس وحدها، إذ يكتسب التلاميذ قيم السلبية والانزواء واللامبالاة .

التقويم التربوي والثقة بالنفس

يجسد سيد عثمان (١٩٧٧) قضية الامتحانات ودورها فى التقليل من ثقة الفرد بنفسه وبالأخرين، وسيادة سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً وخلقياً ودينياً يمارسها الفرد لاجتياز الامتحان، ومن أهمها الغش فى الاختبارات، حيث يشير إلى أن الامتحان هو التعبير المادى عن السلطة، أو هو أداة الضبط فى يد السلطة القاهرة، والامتحان أسلوب من أساليب تطبيع الطفل اجتماعياً فى مراحل مبكرة من نموه على :

- الخضوع للسلطة الخارجية خضوعاً مستسلماً
- التوجه إلى الخارج، إلى الآخرين، إلى السلطة الخارجية فى تقدير قيمة ما يعمل
- أن يكون مصدر تقويم الذات هو تقدير السلطة الخارجية بقيمة ما يقدمه الفرد من عمل تزنه هذه السلطة
- أن الجزاء الخارجى أولى وأعلى من الجزاء الذاتى
- فقدان الثقة فى قدرة الفرد على أن يقوم ذاته ويقرر عمله، بل فكره ومشاعره وعقائده

• إرضاء السلطة الخارجية ومعاييرها مع إغفال الحاجة الذاتية والنمو الذاتي والتكامل الذاتي

• التنازل بل إلغاء الذاتية وإذابتها في بوتقة الجماعة والعمومية، ويعلق سيد عثمان على هذه الجوانب بقوله (هل يفعل الامتحان هذا كله، ويجب أجل، وزيادة حقاً إنه امتحان في مادة ولكنه أداة تطويع وتطبيع رهيبه تتجاوز آثارها درجات الرسوب والنجاح أو الشهادات المقررة لمن قفز وسبق ؟ أو اللعنات المحقرة لمن كفى أو أخفق)

إن نظام الدرجات لا يقيس في الحقيقة سوى جزء يسير مما يتعلمه الطلاب، والسير على هديه يعد سبباً كافياً يحول دون أصحاب المواهب والبصيرة النافذة من الإبداع داخل جدران المدرسة، كما حدث مثلاً مع أينشتاين وفورد، فالموهبة الذهنية التي امتلكها كل منهما تتمثل في رؤية العالم من حولهما، وفي حل المشكلات بأسلوب يخرج عن نطاق التفكير الذي اعتاده غيرهما، وإنما الانطلاق في التفكير وفق تصورهما الخاص ودون الالتزام بحدود يفرضها النظام التعليمي، أو العرف أو العادة، وقلما كنا مهتمين في معرفة أو تفكير يخضع للقياس طبقاً للدرجات، أو نتائج الامتحانات، فأحدثا بذلك ثورة عارمة في الميدان الصناعي والفيزيائي، وأوجدا رؤية جديدة عن العالم

وبالإمكان ولو للقلة من الطلبة أن نحفزهم على استخدام عقولهم وتصوراتهم بقدر أكبر مما اعتدنا عليه، كما يرى ضرورة تشجيعهم على التفكير المطلق بعقل مفتوح دون حدود أو قيود أو ارتباط بالماضي والحاضر، ومن هنا يرى أن لدى الأفراد القدرة على أنواع متعددة من التفكير خارجه عما هو مألوف في المدرسة، وبعيدة عن حدود عمليات التقويم الحالية، فنحن قمنا بتقليص المفاهيم المطلقة مثل: يفهم، يعرف،

ويقدر ويستمتع ويعتقد، وحولناها إلى سلوك قابل للقياس مثل : يحدد ويكتب ويصنف ويضيف ويطابق ويختلف

وإذا عملت المدرسة على تعزيز خبرات الطالب التربوية، فإن ذلك يقلل من احتمال تسربه منها، أو لجوئه للفوضى والبلطجة وإثارة المشاكل، وحين يسمح التعلم فيها باستخدام العقل بشكل مفتوح وبأقصى طاقاته يتسع عنده نطاق التفكير واستثمار أكبر قدر من قواه العقلية، وإذا لقي من المدرسة التشجيع والتقدير تصبح عندها المدرسة المكان الذي ينتج فيه الإنسان، ويخصب إنتاجه الحر الخالي من الحدود والقيود، نحن بحاجة إلى جيل من الصغار يقدر على التفكير وعلى الشرح والتعليل، وعلى العمل الجماعي، قادر على الاستبصار وبعد النظر لاستكشاف آفاق جديدة يفيد منها العالم كله

التقويم ودافعية التلاميذ

إن التقويم أحد العوامل المهمة التي تؤثر على دافعية التلاميذ، وقد يؤثر على شعور التلاميذ بالعجز، عندما يركز على المقارنة الجماعية لا المقارنة الذاتية، عندما لا يتيح فرصا متكافئة في القياس، عندما لا يكون هناك خط واضح وفاصل بين من يعرف ومن لا يعرف، عندما تكون الدرجات أداة التقويم الشائعة والوحيدة، عندما لا يتيح التقويم الإدراك المنطقي لقيمة الجهد والسمات الشخصية في إحراز النتائج، وعندما يركز التقويم على رسوب وفشل التلاميذ لا على خبرات نجاحهم وتمكنهم (Nichols & Steffy , 1999: 209)

وعلى الرغم من الانتقادات القوية التي توجه للاختبارات والدرجات إلا أنها ينبغي أن تستخدم وهي أساس لأنواع مختلفة من المكافآت، كالتخرج والترقية ونيل المؤهلات، والقبول بالكليات والمعاهد الفنية،

والحصول على أهمال أفضل، وشهرة أعظم، ومسئولية أكبر، ولذلك فإن لها تأثيراً دافعياً، ويتعلم التلاميذ أن ثمة فوائد ترتبط بالحصول على الدرجات والتقدير، ومن هنا يكون للدرجات والتقدير والاختبارات أثر يدفع التلاميذ للتعلم، وهذا يصدق على معظم التلاميذ ولكنها تؤدي إلى نقصان رغبة البعض في العمل في أنشطة وأعمال خارج المدرسة، وينبغي على المعلم أن يشرح لتلاميذه وظيفة الاختبارات، وكيف توضع وكيف تفسر، وعليه أن يستخدم الاختبارات والدرجات لتزويد التلاميذ بالمعلومات وليس لعقابهم، وعليه أن يدرك أن الاختبارات والدرجات شاهد على الاتقان والنمو، وليست دليلاً على موضع التلميذ بالنسبة لأقرانه، وعليه أن يدرك أن الاختبارات والدرجات تدل على الجهد وليس على قدرة عقلية غير قابلة للتغيير، إن مثل هذا المعلم يحول الاختبارات والدرجات إلى أداة عظيمة التأثير في نمو التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم .

التقويم التربوي واستجابة العجز المتعلم

قد يرتبط التقويم باستجابة العجز المتعلم عندما يحطم المثابر، ويشجع الضعيف ويهزم المقتدر، ويقوى الفاشل بسبب اعتقاد التلميذ بأن النتيجة التي يحصل عليها نتيجة وهمية لا تأتي من قدرات حقيقية، ولا حتى سمات شخصية ثابتة، فهي نتيجة راجعة لعوامل خارجية لا شأن للتلميذ بها، حيث يقول تلميذ ما أنني أدخل الامتحان وأستطيع النجاح، بصرف النظر عن الجهد الذي أبذله، أى أستطيع النجاح بال حظ أو الصدفة أو حتى بشراء المعلم، وهناك تلميذ آخر يقول أن الجهد لا يأتي بنتيجة فى مثل هذه الظروف، فهي ظروف لا تثيب المجتهد، تشجع الضعيف، تطمئ التمايز، تدعوا للتشابه، تدعوا للاتكالية، وتهىى لاعتقاد مشوه بأن أى نتيجة تأتي من غير أعمال حقيقي للجهد والفعل، وأن جهد الفرد وسيلة

غير فعالة في تحقيق النتيجة، أو أن قوة الآخرين والحظ والصدفة عوامل أساسية في تحقيق النجاح، بما يؤدي إلى عدم الانهماك بفاعلية في الأنشطة المدرسية .

فالمعلم يؤثر على الطفل في مواقف الاختبار، لأن فيها يحكم المعلم على أداء الطفل " حسناً أو سيئاً، مقبولا أو غير مقبول، وفشله في الحصول على استحسان معلمه ورضاه عن أدائه يشعره بعدم الكفاءة والعجز والدونية، ويضعف مكانته الاجتماعية بين زملائه، لا سيما إذا أصدر المعلم حكمه بالسوء وعدم الفلاح في الدراسة على مسمع من زملائه (محمد عودة، وكمال مرسى، ١٩٩٧: ٢٦٥) . ويرى سارسون أن هذا الحكم القاسي من المعلم يؤلم الطفل، ويثير فيه مشاعر العداوة نحو المعلم، لكنه قد يكبت هذه المشاعر، ويظهر بدلا منها القلق والانتكالية، والشعور بالاستسلام، وعدم القدرة على التحكم، وهي أيضاً مشاعر مؤلمة تؤدي إلى سوء توافقه في الفصل، وتضعف تحصيله الدراسي، وتزيد كراهيته للدراسة .

ولا يرجع ضعف التحصيل في هذه الحالة إلى نقص في ذكائه بقدر ما يرجع إلى سوء علاقته بمعلمه، وإدراكه للحكم غير العادل من معلمه، وشعوره بالخوف من تكرار فشله، وإدراكه لتكرار التقويم غير العادل في مواقف الإنجاز المقبلة، وانشغاله بذلك عند الإجابة على أسئلة الاختبار .

إن التعلم من أجل الدرجات والتنافس في الحصول عليها يخلق جواً تعليمياً عدائياً يشعر معه العديد من الطلاب بالانعزالية، وبأنهم مواطنون من الدرجة الثانية، فالتنافس للحصول على الدرجات يؤدي بالفرد إلى الأنانية، والتركيز على الذات وتضخيم هويتها، وكلما قل اهتمامنا بالحصول على الدرجات المرتفعة وقمنا بأعمال اجتماعية مشتركة يسودها الود والتفاهم والتعاون قل لدينا الإحساس بالقلق والتوتر، حتى ولو

تعرضنا للتقويم بشكل مستمر، وحين يجرى التركيز على العمل الجماعي يتقبل الطلبة حمل مسئولية تصرفاتهم، ويقوى عندهم الشعور بالعطف والود نحو زملائهم، مما يخلق فى نفوسهم الطمأنينة التى تبعدهم عن اللجوء لاستعمال العنف والقسوة فى تصرفاتهم. إن الاتجاه نحو التعاون فى التربية سيبقى أبعداً أثر وأطول ديمومة، وإذا منحنا الطلاب فرصة أكبر للقيام بحل المشكلات بشكل تعاوني نكون بذلك قد هبأنا لهم الفرصة، وبشكل مسبق لخلق جو يسوده النظام وروح العمل وروح الفريق .

فالأفكار التربوية القديمة تفترض أن الطفل يولد ولديه قدرة من الذكاء محدودة قابلة للقياس، وقد كان هذا الاتجاه مبرراً للفحوص التى تجريها المدارس للوقوف على مدى ذكاء الطالب وقدرته العقلية، أما الرؤية الجديدة فترى أن لدى كل طفل قدرة فطرية للتعلم (محمد عدس، ١٩٩٦: ٩١)

وترى دويك (Dweck;1986: 1043) أن تقويم التلاميذ غير العادل يجعلهم أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية فى التأثير على النتيجة، ويدركون أن فشلهم نتيجة نقص فى قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة، ويميلون إلى عزو فشلهم إلى تأثير العوامل الخارجية أو تجاهل دور الدافعية، وهم يشعرون بالعجز فى التحكم فى النتائج، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير. ويقنعون بسهولة وبسرعة وبشكل دائم عندما يواجهون أية صعوبات أكاديمية، وهى بذلك يقلصون عوامل النجاح ويفرطون فى عوامل الفشل . وبالتالي يرون هؤلاء التلاميذ أن نجاحاتهم الحالية

صعبة، ومن ثم يعممون توقعاتهم للعجز على مواقف مقبلة. (Dweck , 1988:260 , & leggett, 1980:940)
(Diener & Dweck, 1980:940 , & leggett, 1988:260)

وقد ذكر أربنت (Arbuthnot , 2000) أن العجز الذي تحدثه التربية يأتي من تعاملات سيئة رتيبة تظلم المتعلم وتضعف عنده الثقة بالذات . تقل تلقائيته وتسد سبله إلى التفوق والنجاح، وقد يكون ذلك في نظام المكافآت حيث يدرك التلميذ في هذه الحالة أن أفعاله ليس لها علاقة بنوع الإثابة التي يأخذها ومن ثم يفقد دافعيته ويصاب بالكسل المتعلم learned laziness بسبب إدراكه للظلم والقهر من نظام التقييم كونه نظام غير عادل لا يقيم الجهود على أساس سليم وموضوعي، بالإضافة إلى مجموعة من المبادئ يركز عليها التقييم غير العادل والذي يعد أرض خصبة لتكوين مفردات العجز المتعلم منها :

- تتجاهل العلاقات وبالتالي تخلق الغضب والحزن .
- تسمح بالتفكك والتنافر وبالتالي تخلق الانسحاب والعجز
- تجعل المعلم يستغل نفوذه وبالتالي تخلق المقاومة، وعدم المسؤولية
- تتجاهل المعنى وبالتالي تخلق الأنانية (selfishness)
- تفرض سمات وسلوكيات معينة وبالتالي تخلق أداء يعوزه الحيوية ومفعم بالعجز (Arnold , 2001)

وعند تطبيق ظاهرة العجز المتعلم على العمال المظلومين Injured Workers نجد أنها تصف ما يمكن أن يحدث عندما يلتحق العمال المظلومين بالعمل، حيث يعتقدون أنهم سيكافئون أو يعاقبون بصرف النظر عن محاولاتهم وأعمالهم فيفتقنون الدافع، لأن النتيجة ستكون واحدة في حالة تعاونهم أو محاولاتهم أو عدم تعاونهم وعدم محاولاتهم، وهذا ما

يطلق عليه أحيانا بتعلم الكسل أو تعلم البلادة، ومن هنا يمكن القول أن نظام التقويم المتبع هو الذي يحدث الشعور بالعجز إما من خلال المكافأة أو الثواب غير المقترن بالاستجابة، فنحن نحتاج إلى نظام يدعو إلى التقدم ولا يعلم الكسل أو العجز، ويحدد بشكل موضوعي الاستجابات التي تقوم بها الأفراد . ومدى جدوى المقابل المادي والمعنوي، فكون النظام غامضا يجعل العمال غير واثقين من نظم التقويم المتبعة، لأنهم يعتقدون أن الجميع ضدهم، ويعتقدون بوجود فجوة بينهم وبين صاحب العمل، وفي هذه الحالة يجب أن يسود بين العمال المقولة التي تقول " أن النظام من أجل الجميع، وكلنا عمال، وكلنا أصحاب أعمال " ويجب الاهتمام بالحاجات النفسية التي يحتاجها العمال، وأن نعالج القول الذي يقول بأن معظم العمال كسالى ولا يؤدون بجد، ويجب أن نتقرب منهم لنفهم ما يعانون، وما هي الصعوبات التي تقف أمامهم، يجب أن نهتم بإعادة تدريب العمال، أو تحسين وضعهم الوظيفي باستمرار، والاهتمام بالرحلات والتأمينات الاجتماعية واشتراكهم في النوادي.

وفي السياق التعليمي ربما نمتلك التلاميذ القدرة على النجاح، ولكنهم لا يحاولون النجاح بسبب اعتقادهم أن جهودهم وقدراتهم لا يتم تقييمها على أساس موضوعي، أو أن التقويم لا ينمي القدرة على التحكم، ويوحى للتلميذ بأن الإثابة لا ترتبط بالجهد و . لقدرة، فالتقويم بهذا الشكل ينمي لدى التلميذ الاعتقاد في نقص قدرته وثقته في ذاته، وعدم استخدام استراتيجيات فعالة لحل المشكلات. والتعود على التفسير غير المنطقي للأحداث، فيفسرون الفشل كنقص قدراتهم، والنجاح بسبب عوامل خارجية لا دخل لهم فيها، وتتأبهم تشوهات معرفية من قبيل : توقع الفشل، الانسحاب بسرعة عند مواجهة الصعوبات، وعدم إيمانهم بجدوى جهودهم واستخدامهم لاستراتيجيات معرفية غير جيدة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٤)

وأكد أميس (. 85 : 1992 , Ames) أن التقويم الذي يخبر التلاميذ بأن استخدامهم للإستراتيجيات الفعالة للتعلم وحل المشكلات يعتمد على إدراكهم لقيمة الجهد، وما يتمتعون به من سمات شخصية إيجابية، هو تقويم يحمي التلاميذ من الوقوع في مبدأ الانفصال بين الجهد المبذول ونتائج التعلم - وتوجد ممارسات تقويمية تجعل التلاميذ يشعرون بالعجز عندما :

(١) تعد المكافأة محفز غير حقيقي للسلوك كونها غير مرتبطة بسلوك حقيقي وجهد فعال .

(٢) لا تحسن المكافأة اعتقاد التلميذ بمقدرته وكفاءته .

(٣) تدرك التلاميذ أن الآخرين يثابون بسبب عوامل ليس لها علاقة بجهدهم وقدرتهم أى يدرك الفرد أن الغير يكافئون دون استحقاق .

(٤) تدرك التلاميذ أن مظاهر التقويم ترتبط بالمقارنة مع الآخرين

(٥) يتحدث المعلم للتلاميذ باستمرار عن أن التقويم لا يتم على أساس موضوعي

(٦) تدرك التلاميذ من خلال خبراتهم أن التقويم لا يتم على أساس غير عادل، فيوجد تلميذ لا يجتهد وينجح، وآخر اجتهد بالفعل وفشل .

(٧) عندما يكون التقويم ظالماً لدرجة أنه يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه، وكل ما يحول بينه وبين تأكيد وتقدير ذاته .

(٨) عندما يعاقب التلميذ عقاباً لا يستحقه .

(٩) عندما يكسبه التقويم قلة الحيلة إزاء مهمة اختبارية يريد ويستطيع أدائها

وفيما يلي بعض المقترحات الخاصة بتحسين التلميذ ضد العجز الناتج عن التقويم وهي :

- (١) خفض قيمة المقارنة الجماعية في الإنجاز
- (٢) استخدام مكافآت متعددة تنمي إحساس التلميذ بالتحكم .
- (٣) تشجيع التلميذ على المشاركة في عمليات التقويم .
- (٤) تشجيع التلميذ على التفسير العقلاني للأحداث، أي عندما يفشل لا يعجز، وعندما ينجح لا يغتر بنجاحه، ولا يقف عند حد هذا النجاح، فالنجاح هو ميلاد لنجاح آخر، والفشل لا يكون ميلاد لفشل آخر، بل بداية لنجاح يأتي من جهد الفرد وقدراته
- (٥) ينمي لدى التلميذ منطقية العلاقة بين الجهد والنتيجة، وأن أساس النجاح هو الجهد والقدرة، وما يتمتع به التلميذ من سمات شخصية .
- (٦) يجعل التلميذ معتقدا في فعاليته الذاتية للتعلم من منطلق اعتقاد التلميذ في العلاقة بين ما يقوم به من أفعال وما يحصل به على نتائج.
- (٧) يخفض بل يكف اعتقاد بعض التلاميذ من أن النجاح يرتبط بإنهاء المهمة، أو الحصول على الدرجة فقط بل إن النجاح والإثابة يرتبطان بالذات، ومن ثم حفزه واستمراره في التعلم، لأن الذات باقية طالما بقي الإنسان يتعلم . وأن هناك فرقا بين الطفل الذي يقرأ لكي ينجح ويحصل على الدرجة، والطفل الذي يقرأ ويستمتع بقراءته
- (٨) لا يركز التقويم على الرسوب، بل يجب أن يركز على النجاح، حتى ولو كانت نجاحات قليلة، فالنجاح القليل بداية لنجاح أكبر وإتقان أعظم .

٩) عمل معايير واضحة للتقويم، أي مساعدة التلاميذ على تعلم تقييم إنجازاتهم

١٠) تنمية إدراك التلميذ أن أي استجابة يصدرها مهما كانت قيمتها تعتبر خطوة حقيقية في طريق النجاح.

١١) عدم تهوين أو إقلال المعلم من أي استجابة يصدرها التلميذ .

١٢) يجب أن يميز التقويم بين من يعرف ومن لا يعرف فعندما يكون سلوك طفلك سيئاً، ميز ذلك له، على سبيل المثال أخبره أنك لا تحب أن يكون لعبه بهذا السوء، ولكنك مازلت تحبه، وأنا أعرف أنك سوف تتحسن غداً

١٣) دع الأطفال يعرفون أن الأخطاء أشياء طبيعية في طريق التقدم والتطور، وأن كل فرد (بما فيهم الكبار) قد يخطئون

١٤) تقبل التلميذ دائماً، حتى إذا أدى سلوكاً أو نتيجة مرفوضة، فمثلاً لا يمكن الحكم على التلميذ بالفشل من جراء فشله في مهمة صغيرة، وقدم الثناء لكل نجاح يحققه الطفل (حتى ولو كان صغيراً جداً) وأثب كل طفل يحاول بجد

١٥) يجب أن تدرك التلاميذ بأن تصارع وتزاحم مع من لا يستحقون النجاح سعياً ليس له معنى لأن هذا النجاح قد حققه بالفعل، وقد يكون معناه فقدان هذا النجاح لمعناه تحت أقدامهم بما يفتح الأبواب لمزيد من التصارع والتنافس على استخدام الوسائل غير الشرعية للنجاح، ومزيداً من فقدان المعاني .

١٦) يجب أن يدرك التلاميذ بأن تربط حياتهم الأكاديمية بتلاميذ آخرين لهم مكانة حقيقية بينهم حتى يصبح هناك كعيار حقيقي لتقييم الأشياء،

بل ويصبح هناك معنى للمحاولات الجادة والمثابرة، والاستمرار في
حلبة السباق والمنافسة، وأن اختلال هذه المعايير معناه الوحيد هو
التخبط المطلق للأجيال القادمة بين ما هو صواب وما هو خطأ

(١٧) مصارحة التلاميذ بأحقية البعض في التفوق والنجاح على البعض
الأخر، وأن يدركون بأن للقيمة أناسا خلقهم الله - في كافة الميادين -
بمواصفات خاصة تؤهلهم إلى ذلك، وليس معنى ذلك أنهم لا يملكون
ذلك .

ويقدم سيلجمان (Seligman , 200) بعض الإرشادات التربوية
التي تحصن التلاميذ من تعلم العجز كما يلي :

- لا تدع التلاميذ يستغرقون في الفشل : فعندما يعبر أحد التلاميذ عن
العجز " بقوله " أنا لا أستطيع " لا تدعه يكرر هذه العبارة، وأوقف
تفكيره وساعده أن يستبدلها بعبارات أكثر أملاً مثل " أنا أستطيع "
اعتماداً على جهدي ونجاحي السابق، وساعده على الاستمرار في
تعظيم استقلاليته .
- تعليمهم أن الأخطاء والارتباك أشياء طبيعية في التعلم، وأن الأخطاء
لا تساوي الفشل، وأن الفشل ليس نهاية العالم، فضلاً على التأكيد على
الاستفادة من الأخطاء، والتعامل مع الأخطاء كأجزاء طبيعية في
عملية التعلم .
- تعليمهم أن يغيروا سلوكياتهم طبقاً للظروف لا طبقاً لجنسهم ، ولا
طبقاً لنزعة محددة سلفاً أو حتى للقضاء والقدر .
- تعليمهم أن يكونوا إيجابيين مع المخاطر ، ويتقبلوا سلوك المخاطرة،
ويكتسبوا الثقة بأنفسهم، وأن تكون الثقة واضحة قولاً وسلوكاً .

- تعلّمهم على عدم تسمية الإجابات الخاطئة فشلاً، والتأكيد على الإجابات الخاطئة كأشياء في عملية التعلم يجب تصحيحها .

ويرى كل من ستبك (Stipek , 1998: 8) ودويك (Dweck , 1998:48) أن التحصين ضد العجز المتعلم قد يكون في مواقف تقويم تشجع الأبناء على استخدام عبارات التحكم نذكر منها :

١- عندما يأتي طفلك إلى البيت ويحضر لك الامتحان لا تسأله عن الدرجة التي وصل إليها بل اسأله عما ما فهمه أو تعلمه من حله لأسئلة الامتحان

٢- لا تشجع تلميذك أو لا تقول له عندما يستطيع الحصول على درجات مرتفعة أنك عملت بجد، بل قول له أنت عندما تستطيع تعلم مهام جديدة وتقتنها بسبب أنك عملت بجد وأديت بكفاءة

٣- لا تهنيئ طفلك عندما يكون أحسن من الآخرين، بل هنئه وشجعه عندما يقدم ويحاول أن يتعلم ويتقن مهام وأنشطة، ويعتقد أن بإمكانه السيطرة على الأمور والأحداث لا السيطرة على الآخرين .

٤- لا تضيع نصب عين طفلك أن أساس التفوق هو الحصول على الدرجات المرتفعة بل اغرس فيه حب التمكن والتعلم وحب التوجه نحو تعلم المهام . ويجب علينا كراشدين تشجيع تلاميذنا وأبنائنا على:

- محاولة إيجاد أسباب لأخطائهم
- تشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لكي يتعلموا أشياء جديدة.
- تركيز انتباههم على أهمية وتحسين وتقديم تعلمهم وإتقانهم
- تشجيعهم على محاولة الوصول لأهدافهم
- : تدريبهم على الاحتفاظ بتهيو معرفي ثابت مؤداه " أنهم يستطيعون إذا حاولوا

- تدريبهم على كفاءة الذات واستمرارها في ضوء إعلاء قيمة الجهد، وإدراك تعديل بنية الذكاء .

- بالإضافة إلى عبارات وجمل التحكم التي يعطيها المعلم لتلاميذه من قبيل :

- إعطاء التلاميذ حرية في أنهم يستطيعوا أن يكملوا المهمة التي في أيديهم
- السماح للتلاميذ بالمشاركة في تصميم المهام الأكاديمية .
- إعطاء التلاميذ اختيارات عن كيفية إكمال وإتقان المهام .
- إعطاء التلاميذ اختيارات مختلفة لصعوبات متباينة للمهام لإكمالها وإتقانها .
- إدماج التلاميذ في عمليات وضع الأهداف الشخصية .
- تركيز رؤية التلاميذ على أنشطة ومهام التعلم بدلاً من تركيز رؤيتها على السلوك
- غرس مبدأ " حب المسؤولية " لدى التلاميذ .
- تجنب السخرية من التلاميذ في السر والعلن .

علاوة على مايلي :

- ✓ بقدر ما تتوفر الأسباب لدى التلميذ عن اعتقاده أنه يستطيع النجاح والتفوق بقدر ما تكون المحاولات التربوية لتنفيذ المبادئ السابقة سهلة وناجحة .
- ✓ بقدر ما يستطيع التلميذ إدراك أن جهده وكفاءته تعد مطلباً ضرورياً لمواجهة المواقف الحياتية والمدرسية بقدر ما تكون الجهود المبذولة لتنميتها ناجحة

✓ بقدر ما يستطيع المعلم تنمية إدراك التلميذ بإلزام نفسه بوضع وتحقيق أهداف محددة في حياته ترتبط بقدراته وإمكاناته بقدر ما يكون ذلك دليلاً على تفكير التلميذ وسلوكه في المستقبل

✓ بقدر ما ينمي المعلم سلوك حفظ التلميذ بسجل عن مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه التي وضعها وألزم نفسه بها بقدر ما يكون ذلك مؤثراً على تفكيره وسلوكه في المستقبل .

وقدم ميكلسير (Mikluncer, 1994) بعض الإرشادات التربوية للمعلم لتحسين التلاميذ والأطفال من العجز المتعلم :

مساعدة التلاميذ أن تقبل المسؤولية عن نجاحها، وتترك أنها بجهدا ومثابرتها تستطيع التغلب على الفشل .

تقديم الثناء للتلاميذ ولا سيما عندما يبذلون قصارى جهدهم، ولا نلوم التلاميذ التي لا تستطيع تحقيق أهدافها بإتقان، وبدلاً من ذلك نقدم لهم الثناء على محاولاتهم.

يقدم للتلاميذ اختيارات لفرص التعلم، وبهذا يعطى التلاميذ فرص تطوير الشعور بالتحكم، وقبول المسؤولية وتعتقد أن بإمكانها تحقيق نتائج أكاديمية

يساعد المعلم تلاميذه على وضع مجموعة من الأهداف الواضحة والتي توجد وتنمى التحدي لدى التلاميذ .

التلاميذ يحتاجون إلى أن يعرفوا أنهم يستطيعون النجاح، إذا أدركوا واعتقدوا أنهم يمتلكون الجهد والقدرة على تغيير الفشل إلى النجاح .

النجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات، الثقة، يشكل ويطور إدراك القدرة على التحكم، وتشجيع أخذ المخاطرة، وبالتالي قبول المسؤولية عن النتائج ويقدم أر مرود (ormrod,1998) استراتيجيات تعليم تناسب ذوى العجز المتعلم يلخصها الجدول التالي :

نوع العجز	الخصائص المميزة	الاستراتيجية التعليمية المناسبة
التلاميذ ذوى العجز المعرفي أو الأكاديمي .	دافعية داخلية منخفضة . قلق اختبار مرتفع يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص في قدراتهم (عامل غير قابل للتحكم) .. ويميلون إلى عزو نجاحهم إلى عوامل خارجية (الحظ). يميلون إلى الإقلاع بسهولة. يعارضون بل ينفرون من التلاميذ الذين يسألون أسئلة أو يطلبون مساعدة	استخدام التعزيزات الخارجية لتشجيعهم على بذل الجهد والإنجاز . تتمية وتحسين تحديدهم أهداف واقعية لإنجازهم . تخفيض قلق الاختبار عندهم من خلال التعليم اللفظي . تعليمهم استراتيجيات تعلم فعالة تشجيعهم على عزو النجاح إلى هذه الإستراتيجيات . تشجيعهم على تطوير أكثر الإعزاءات تكيفاً للضغوطات الأكاديمية (مثل عزو الفشل إلى الجهد المنخفض . نقدم لهم العون عندما نتأكد فعلاً أنهم يحتاجون لها، ونعارض تقديمها لهم إذا تأكدنا أنهم يملكون القدرة على النجاح

<p>التلاميذ ذوي العجز الاجتماعي والسلوكي .</p>	<p>الدافعية للنجاح في الفصل خارجية . يميلون إلى عزو النتائج السلبية إلى أسباب غير قابلة للتحكم .</p>	<p>ربط المنهج باحتياجاتهم ومبولهم الخاصة والتي يحتاجونها تعليمهم سلوكيات تؤدي بهم إلى النتائج المرغوبة . التركيز على علاقة الأفعال والنتائج</p>
<p>التلاميذ ذوي العجز المعرفي والاجتماعي .</p>	<p>دافعية داخلية منخفضة من أقرانهم . يستجيبون للدوافع الخارجية . يميلون إلى عزو فشلهم إلى نقص القدرة، أو إلى مصادر خارجية . في كثير من المواقف يعجزون عن التحكم ويتعلمونه كشيء ثابت . يقلعون بسهولة عند الصعوبات</p>	<p>أعطى لهم مجموعة خاصة وواقعية من الأهداف للأداء . استخدام المعززات الخارجية لتشجيعهم على السلوك الفعال . مساعدة التلاميذ على عمل علاقة بين أفعالهم والنتائج المتربة على أفعالهم . تعزيز الإصرار والمثابرة .</p>
<p>التلاميذ المحـصـنين ضـد العـجـز المتعلم .</p>	<p>دافعية داخلية مرتفعة يسأمون عندما تكون المهام لا تتحدى قدرات التلاميذ . متنوعون الميول والاهتمامات . ملتزمون بقوة للمهام الخاصة . مثابرون بقوة في مواجهة الصعوبات بالرغم من أنهم قد يقلعون بسهولة في حالة الفشل</p>	<p>إعطائهم مهام يجدون فيها التشويق والتحدى . إمدادهم بفرص لإنجاز المهام المعقدة والأنشطة تشجيعهم على وضع أهداف مرتفعة بدون توقع الكمال أو الإتقان المطلق .</p>

ويضيف ستبيك (Stipek,1998:40) بعض عوامل الوقاية من

العجز المتعلم تستند على نظرية الدافعية الذاتية طبقاً للجدول التالي :

عوامل الوقاية من العجز المتعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية

مثال	التطبيق التربوي	عامل الوقاية من العجز
نستطيع أن نسمح للتلاميذ أن يختاروا ضمن طرق عديدة وإنجازات متعددة	نستطيع أن نعطي التلاميذ نجاحات تقربهم من الفعالية الذاتية المرتفعة، ونسمح لهم باختيار مظاهر معينة في الفصل المدرسي والأنشطة المدرسية	ترتفع الدافعية الذاتية للتلاميذ عندما ترتفع لديهم الإحساس بالإرادة والفعالية الذاتية
إعطاء نموذج حي ينمي الشجاعة داخل الفصل ويعرض على التلاميذ كيفية إتقان العمل، ويساعدهم على الفهم والتعامل مع العالم من حولهم .	يجب أن نركز انتباه التلاميذ على قيمة اكتساب المعلومات الجديدة والمهارات لا على الدرجة الأكاديمية والمقارنة بأقرانهم	التلاميذ ذوي أهداف التعلم ينهمكون في السلوكيات والعملية العقلية .
نعلمهم وضع أهداف واقعية، وأن يبنوا توقعات واضحة وقوية عن فعالية جهدهم وبممكنهم	نستطيع أن نخفض قلق تعلم التلاميذ عندما يواجهون مهام صعبة . وأن نعلمهم تحليل الأعمال الصعبة إلى خطوات صغيرة	التلاميذ الشغوفة بالنجاح وتحدي المهام، إذا تحمسوا للأداء الجيد، ولا يفرطون في القلق

الفصل السادس

الاعتداد بالذات والممارسات الوالدية

وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم.

الاعتداد بالذات

يعد الاعتداد بالذات Egotism اتجاه جديد يفسر ارتباط التجارب الفاشلة بحدوث العجز المتعلم. ويحاول ربط العجز لدى الإنسان بدراسات الدفاع عن الذات من خلال العزو السببي .

وطبقا لهذا الاتجاه يؤدي العجز إلى ضعف الأداء من خلال التأثير السلبي على دافعية الفرد، فبينما يرى نموذج العجز المتعلم أن الدافعية المنخفضة هي استجابة تلقائية ناتجة عن إدراك وتوقع استقلال النتيجة والاستجابة. فإن تفسير الاعتداد بالذات ينظر إلى الدافعية المنخفضة على أنها استراتيجية وقائية، فالفرد غير القادر على التحكم في مهمة ما يتوقف عن المحاولة من أجل حماية الذات من استنتاج أنه يفقد القدرة اللازمة للمهمة، وإذا لم يحاول فقد يعزو فشله إلى نقص الجهد، ويعتبر ذلك عزوا أقل تهديداً للذات عن ذلك الذي يشير إلى نقص القدرة (Thompson, 2004)

فالتلاميذ الذين يستسلمون للفشل يكتسبون العجز من منطلق أنهم يعزون هذا الفشل إلى عوامل خارجية، أو يعتقدون أنهم مهما يبذلون من جهد فإن النتيجة ستكون حتماً الفشل، ولتجنب الإحساس بالفشل عليهم أن يكفوا عن المحاولة وأن الأهون عليهم ألا يمارسوا شيئاً من أن يمارسوا أى شيء يثبت لهم أنهم أغبياء، وأن ما يبذلونه من جهد ما هو إلا محاولة فاشلة. بكلمات أخرى عندما تكون المواقف غير قابلة للتحكم أو نعجز عن التحكم فيها، ربما تكون استجابة الانسحاب هي الأفضل ويحقق هذه الاتجاه الوقائي للفرد فائدتان معرفيتان هما :

• الحفاظ على الصورة الإيجابية للذات

• الحفاظ على مشاعر التحكم والسيطرة (Snyder & Higgins , 1988)

ومن ثم فإن المواقف التي يكون تقدير تهديدها مرتفع تجعل الفرد يبذل جهداً قليلاً، في حين المواقف التي يكون تقدير تهديدها منخفض تجعل الفرد يبذل جهداً كبيراً . ومن هنا يمكن القول أن الموقف ذو التهديد المرتفع يجب على الفرد أن يتجنبه لكي يحمي ذاته من تهديدات الفشل، في حين الموقف الذي يسبب تهديد منخفض يبذل الفرد جهد كبير فيه ولا يتجنبه لأن زيادة التهديد تقلل من قيمة الذات لزيادة احتمال الفشل، ومن ثم يقل الجهد، في حين قلة التهديد تعمل على زيادة قيمة الذات ومن ثم يزيد الجهد (Grant , 1996).

ويذكر ثومبسون وآخرون (Thompson et al , 1995) أنه عندما يدرك الفرد أن نتيجة أدائه العجز والفشل ينسحب من الموقف، ولا يبذل أدنى جهد خلاله لكي يحمي ذاته، وإذا أدرك أن نتيجة أدائه في الموقف الذي يمر به هي النجاح فإنه يبذل جهد أكثر، ويكون أدائه جيد . فتهديد إدراك الفرد لذاته يؤثر على سلوكه وتصرفاته، فإذا كان التهديد مرتفع أدى ذلك إلى انسحابه من الموقف لاعتقاده أن أدائه ضعيف، وإذا كان التهديد منخفض يبذل الفرد الكثير من الجهد لكي يحسن أدائه، وذلك لمفهومه الموجب عن ذاته

ويدعم ذلك نظرية قيمة الذات والتي تعتمد على منظور أن معظم سلوك التلميذ يعتمد على حماية تقدير الذات والشعور بارتفاع القدرة . فمن الممكن أن يتجنب التلميذ الفشل لأن الفشل يحمل إحياءات بقدرة الشخص

المنخفضة، فبين الحين والآخر عندما يتجنب الشخص الفشل يمكن أن تتحسن أو تتغير تفسيراته السلبية، بعزو هذا الفشل إلى عوامل تزيد من مفهومه لذاته مثل صعوبة المهمة أو الجهد، ومن هذا المنظور يتضح أن تطبيق استراتيجيات بذل الجهد تحت ظروف الفشل يمكن أن يكون خطيراً، فلو أن التلميذ حاول بجد ولكنه فشل فإن الشك في قدرته المنخفضة يزداد، وينخفض مفهومه لذاته، ويصبح أكثر ميلاً إلى عزو أى حدث سلبي إلى ذاته أو إلى نقص في قدرته، والذي يؤدي بدوره إلى خفض مثابرته، وزيادة معارفه المشوهة واستخدامه لاستراتيجيات أقل فاعلية معظمها تركز على الانفعال Emotion - focused coping ويبخس بذلك دور الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة Problem - Focused Coping ومن هنا نجد أن تقليل الجهد بعد خبرة الفشل يمكن أن يستخدم من قبل التلميذ كاستراتيجية يمنع بها ضرر أكبر لإحساسه بقيمة الذات (Craske, 1988)

ويذكر جاجانسكي ونيكولز (Jagacinski & Nicholls, 1990) أن المراهق والبالغ يحدث عجز في أدائهما عندما يتوقعا الفشل في المهمة، وأن الفشل يشير إلى ضعف في القدرة، ويميل الفرد إلى خفض الجهد ليتجنب الشعور بضعف القدرة، ويكون خفض الجهد بسبب الفشل وضعف الأداء، وليس بسبب ضعف قدرته على الأداء

ويرى ثومبسون ودينيل (Thompson & Dinnel , 2003) أن حماية قيمة الذات تكمن في تغيير اعتقاد الفرد بأن فشله الدراسي يرجع إلى ضعف قدرته، مما يجعله يشعر بالعجز الأكاديمي، والخوف من التقويم السلبي، مما يدفعه إلى الثبصر والانتباه للمواقف الأكاديمية التي يمر بها، وذلك بأن يبذل الكثير من الجهد في المواقف الأكاديمية التي يثق

بنجاح أدائه فيها. وفي نفس الوقت يتجنب المواقف التي يتوقع فشل أدائه فيها، وهو في ذلك يحمي قيمة الذات من خلال إحياءات الشك في القدرة وتجنب المهام، وأن شعوره بجذوى قدرته هي أهم شيء في حياته، وسبيله في دراسته ونجاحه .

ويطلق بيرجلاس وجونيز (Berglas & Jones , 1978) على إستراتيجية تفضيل تقليل الجهد إستراتيجية تعويق الذات، وهي إستراتيجية تشكل فرصاً لغزو الفشل للعوامل الخارجية (عزراً) ولغزو النجاح للعوامل الداخلية (قبول المسؤولية) بدلاً من التهيؤ للفشل Risk Failure، وإدراك الفشل في ضوء نقص القدرة، فالأفراد الذين لا يتقنون في النجاح قد يغيرون شروط أو ظروف الأداء وذلك لتقديم سبب منطقي للفشل لا يعكس النقص في الكفاءة، ويعد هذا السبب مانعاً شرعياً للتغلب على الشعور بنقص الكفاءة بعد الفشل، ويعظم ارتفاع القدرة بعد النجاح، وبالتالي فإننا قد نستخدم العزو كخضم Discount أو كازدراء Augmentation، وطبقاً لذلك يعد الاعتداد بالذات إستراتيجية تعبر عن ميل الأفراد لقبول النتائج الإيجابية لتعظيم تقدير الذات، وإنكار مسئوليتهم عن النتائج السلبية لحماية تقدير الذات .

وبالرغم من علاقة إستراتيجية إعاقلة الذات Self-Handicapping بالعزو السببي، إلا أنهما قد يذللان، حيث يأتي العزو السببي بعد النجاح والفشل لأنه يتضمن رد النتيجة للجهد أو للقدرة، وبالمقابل تعتبر إستراتيجيات إعاقلة الذات إستراتيجيات سابقة على النجاح والفشل، لأنها محاولات تحمي إدراك الفرد لأسباب نتائج أفعاله، فمثلاً نقول أن فشل الفرد يرجع إلى نقص الجهد (عزو سببي) يأتي بعد خبرة الفشل، أو نقول أن ضعف الأداء ناتج عن نقص النوم، أو (عزراً آخر)

مثل إدمان الكحول أو التعب، فهي أسباب تستخدمها الأفراد لحماية ذاتهم، وبالتالي تعد سابقة على النجاح والفشل.

ومن ثم فإن فرضية الدفاع عن الأنا Ego-Defensive تؤكد على أن عجز الأداء قد يأتي من محاولة التلميذ لحماية قيمة الذات Self-Worth عند مواجهة الفشل، أي عندما يكون الفشل متحققاً قد يستخدم التلاميذ استراتيجيات تفضيل عدم بذل الجهد كهدف لحماية القدرة المدركة. وهنا قدمت دويك (Dweck, 1975) دليلاً يوضح أن شعور التلميذ بالعجز عند تفسير الفشل يجعله يستخدم استراتيجيات يحافظ بها على قيمة ذاته، ويجعله يقول لماذا أحاول ما دمت لا أستطيع أن أفعل ذلك. ومن ناحية أخرى نجد أن بعض التلاميذ قد يرون الفشل لا يمكن تجنبه، ولا يحاولون بذل المزيد من الجهد من أجل حماية ذاتهم من الإحساس بالعجز، ففي ظروف تجنب الفشل Failure Avoidance يحاول التلاميذ تجنب عواقب القدرة المنخفضة من خلال خلق أعذار للفشل مثل استراتيجيات تفضيل عدم بذل الجهد .

وفي هذا المضمار أعتقد أنه لا شيء كالتفكير السلبي. لا بل إنني أعتقد أن الناس يطورون بطريقة إبداعية أنماطاً وقائية من التفكير لتقليل احتمالات مزيد من الأذى والرفض، ولناخذ بعض الأمثلة النمطية لما يعتبر تفكيراً سلبياً :

- إنني أعرف أنني سأفشل في ذلك الامتحان .
- تمنين لو أننا لم نقابل هؤلاء الأشخاص هذه الليلة .
- إنني أكره أن أذهب إلى العمل هذا اليوم .
- يبدو منظري مخيفاً .
- كل شخص في هذه الدورة سيعلم أكثر مني .

فالتألمب الذى ىخشى الفشل سىفكر فى طرق وقائىة حول الامتحان لأنه ىمئل تهديداً كبيراً لتقديره لذاته ، والفشل ىمكن أن ىعنى الرفض من الذات والوالدين، وبتوقعه للفشل فإن الطالب ىحاول أن ىخفف الحاجة الفخمة للنجاح، وأن ىستعد للنتىجة النهائية للفشل ،وعندما ىظهر الطالب فكرة " أعرف أننى سافشل " فإنه ىحاول تعديل توقعات أولئك الذين ىمارسون الضغط من أجل إءعاء عال ،قال لى أحد الشباب إنه ىكره أو ىتوقع والءاء الكثير منه ،ولاعجب فى ذلك وعندما فشل فى الإرتقاء بمستواه إلى توقعاتهم قوبل بالنقد الحتمى ورفضهم ،وقء أوضء لى بطرىقة ذكىة جداً أنه من ءلال إءداء قلقه الءائم حول الامتحانات والصعوبات التى ىواجهها بشأن التركيز، فقد نجء فى تقليل توقعات والءيه منه ،فهل هو التفكير أم الكلام السلبى. من الأصء أن نقول إنه طور استراتيجيات مءركة لءماية نفسه من رفض والءيه.

وتبين دراساء العجز المتعلم أن الأفراد الذين ىتسمون بالأفكار العقلانىة ىرون أنفسهم السبب فى النتائج الإىجابىة وىنفون مسئولىتهم عن النتائج السلبىة، أى عندما ىتعرضون لأءاء غير ممكن التءكم فىها ىستسلمون لعدد من الوهميات المعرفىة Cognitive Illusions المتعلقة بتءكمهم فى الأءاء، والبلى تقى الفرد من العجز المتعلم، وبنىاء على ذلك صنف علماء النفس الأسلوب المعرفى الذى أبءاء العاءىين بأشكال مختلفة منها التءىز العزوى لءءمة الذات self-serving Attribution Bias أو عزو الاءءاء بالذات (Witkowski,1997)

وىرتبط أسلوب تفسير ءماية الذات بفكرة التءىز لءءمة الذات Self-Serving Bias وهو تءىز عزوى ىعكس مءاولاء الفرد لتعظم تقءير الذات من ءلال المبالغة Exaggerating فى المسئولىة الشءصىة

عن الأحداث الإيجابية - (تدعيم الذات Self-Enhancements)
والإقلال من المسؤولية الشخصية عن الأحداث السلبية (حماية الذات
(Self-Protection)

هذا وقد أشار هارفي ويرى Harvey & Weary إلى تأثير ما
يعرف بتحييز العزو وفق أهواء الشخص Hedonic Bias أو اتخاذ
الأشخاص لأساليب دفاعية في عزوهم Defensive Attributions ومن
مظاهره ميل بعض الأشخاص إلى عزو النجاح إلى عوامل داخلية، وعزو
الفشل إلى عوامل خارجية ويحظون بالثقة على حسن السلوكيات،
ويبعدون اللوم عن ذاتهم بسبب الفشل، ومن أمثلته أيضا إدراك المعلم أن
النتيجة الممتازة لطلابه راجعة إليه وبسبب جهوده ومهاراته،
واستراتيجياته في التعليم، ويعتقد في حالة تدنى مستوى الطلاب أنهم
مهملون، أو أن قدراتهم هي الضعيفة (Wiener, 1986)

أي أن العزو يمكن أن يستخدم كأحد ميكانيزمات الأنا من أجل
حمايتها أو تدعيمها، ويتفق ذلك مع ما ذكره كوفنجتن
(Covington, 1984) وهو ما يعرف (بالفرض العاطفي) والذي يعنى
ميل الشخص إلى حماية ذاته بالادعاء بأن كل النجاح الذي يصيبه ناتج
عن ذاته هو، أما يتعرض له من فشل فهو نتيجة لظروف خارجية عن
إرادته، كما أن فكرة الدفاع عن الأنا لها أصولها في عملية الكبت عند
فرويد وتعمل كقوة لإبعاد العناصر التي تهدد الأنا فيحاول الشخص حماية
الأنا وتحسينها Ego-Enhance من خلال ميكانزم عزو النجاح لعوامل
داخلية، بينما تكون استراتيجية الدفاع عن الأنا من خلال عزو الفشل
لعوامل خارجية كالحظ وذلك بهدف إعادة التوازن للذات والوصول إلى
التوازن المعرفي. وهكذا يبدو أن هناك عنصراً لا عقلانياً في الإدراك،

وبالتالي فالتنافر المعرفي لا يركز على عقلانية الإنسان بل على كونه مخلوقاً تبريرياً (شولتز . ١٩٨٣ : ٤٤٢)

ومن هنا يسعى الإنسان دائماً للوصول إلى حالة التوازن للتخلص من التوتر الذي يتعرض له، وكثيراً ما يبحث عن عوامل موقفية تعفيه من مسؤوليته الشخصية، فقد يفشل في امتحان ما ويحاول التخفيف من حالة التوتر عن طريق توجيه اللوم إلى صعوبة الأسئلة مثلاً، وهنا يستخدم الشخص أسلوب العزو كأسلوب دفاعي للدفاع عن ذاته للوصول إلى التوازن . ويسعى الفرد لحماية ذاته عندما يعزو نجاحه إلى عوامل أخرى كالقدرة والجهد مثلاً . ومع هذا فالتمييز لا يدرك في جميع الأحوال أسباب نجاحه أو فشله بطريقة تتفق مع مفهومه لذاته، فقد يدرك أسباب نجاحه أو فشله بطريقة متحيزة بهدف عن الدفاع عن الأنا Ego - Defensive والتحيز المتمركز حول الذات Ego Center Bias حيث يشير هذا التحيز في العزو إلى ميل التلميذ إلى رد النجاح إلى عوامل داخلية ورد الفشل إلى عوامل خارجية كهدف تعزيز الذات وحمايتها . وهذا ما أشار إليه هيدر Heider حيث افترض أن عزو النجاح إلى عوامل داخلية وعزو الفشل لعوامل خارجية إنما هو حفاظ على تقدير التلميذ لذاته والتخلص من حالة عدم الاستقرار والوصول إلى حالة التوازن (رضا رزق، ١٩٩٦، الفرحاتي السيد، ١٩٩٧) وفي هذا السياق توصلت جانوف - بولمان (Janoff - Bulman, 1979) في دراسة على طلبة الجامعة، أن ذوي العجز المتعلم يميلون إلى لوم الذات في ضوء أنها خاصية ثابتة، ويعزون النتائج إلى الحظ والصدفة، ولديهم قناعة ضعيفة في قدرتهم على التحكم، وفي النهاية ميز الباحثان بين نوعين من اللوم :

الأول : لوم السلوك : ويمثل عزو الفرد للأحداث السيئة إلى سلوكيات داخلية قابلة للتعديل من شأنها أن تجعل الفرد في استطاعته تجنب Avoiding النتائج السيئة في المستقبل، وهي استجابة تكيفية تتضمن قناعة الفرد بقدرته على التحكم، وتشير الدراسات إلى أن لوم الذات السلوكي قد يساعد الأفراد على إدراك المستقبل على أنه قابل للتحكم، ومن ثم مواجهة Coping الأحداث السيئة.

الثاني : لوم السمة : ويمثل عزو الفرد للأحداث السيئة إلى سمات ثابتة في الذات مثل نقص الكفاءة الشخصية، وهي استجابة غير تكيفية، محبطة تؤدي إلى السلبية والعجز المتعلم (Tennen, Affleck & Gersmon , 1986:690-691).

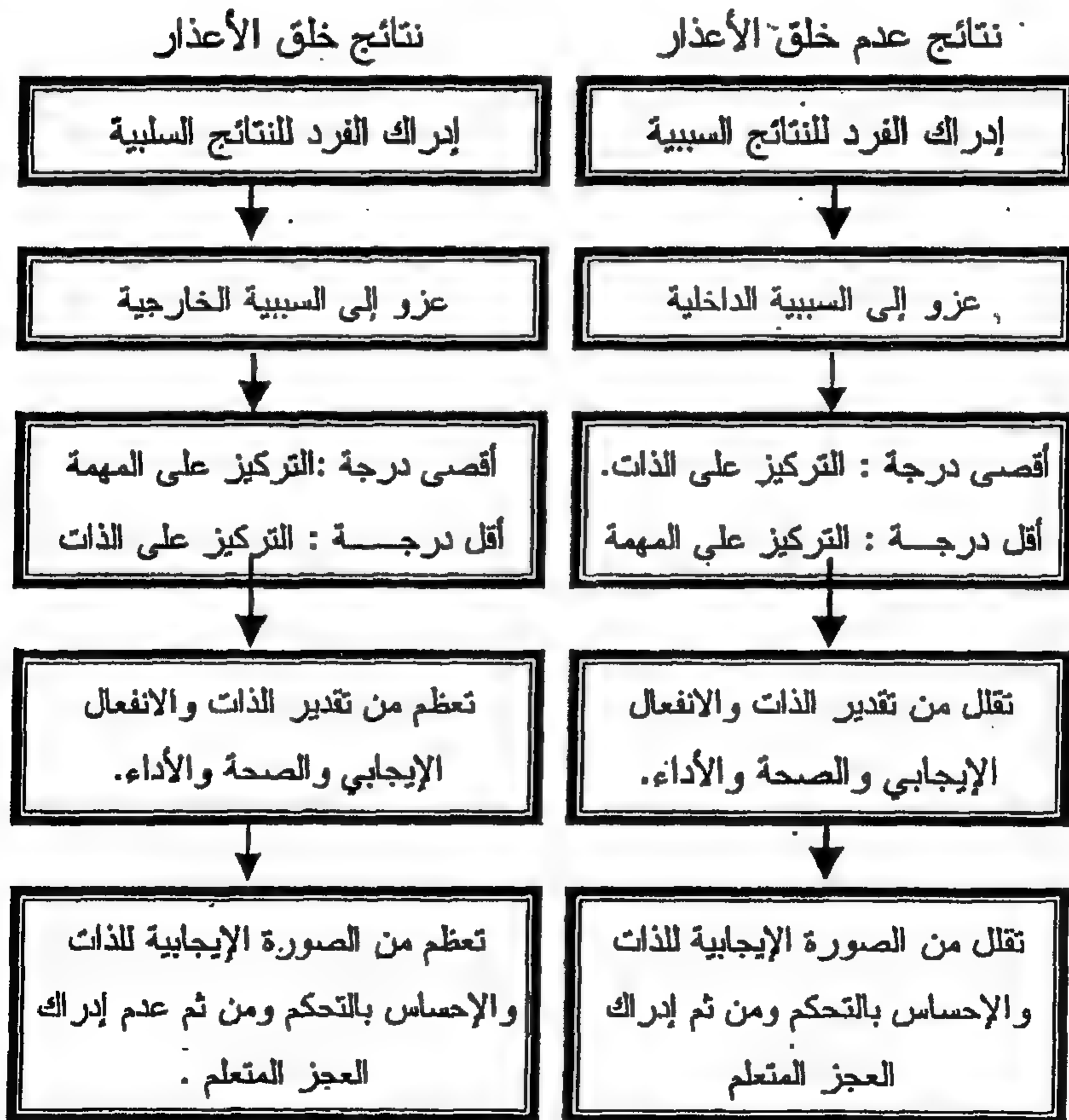
وبالتالي فإن هناك صورتين للنقد أحدهما مدمرة للطفل ولصورته أمام نفسه وثنائيهما بناءة. والنقد المدمر هو النقد الموجه إلى الطفل وليس إلى سلوكه. أما النقد البناء فهو الموجه إلى الفعل الذي ارتكب والخطأ الذي وقع . فهناك فرق بين أن تقول لطفلك " كف عن الكلام وركز في واجباتك المدرسية وبين أن تقول له "لا أعتقد أنك ستتهي واجبك المدرسي "إذا استمررت في الكلام " النقد الأول نقد غير بناء ولهذا فهو يحط من قدر الطفل لأن النقد ينصب على شخصية الطفل (لوم السمة). أما النقد الثاني فهو نقد بناء لأنه يركز على السلوك ذاته (لوم السلوك). وهناك فرق بين أن تقول لطفلك " أنت ولد أرعن لقد أسقطت الكوب على الأرض وهشمته " وأن تقول له " لقد وقع الكوب وتهشم على الأرض أجمع الزجاج المهشم " :النقد الأول غير بناء، والثاني بناء. هذا ويحسن عند توجيه النقد في شكله البناء أن تتحاشى النقد الإجمالي العام، ونبرة الصوت العالية التي توحى بالقسوة، ويجب أن نراعي الوقت المناسب عند توجيه النقد،

فمن غير المستحسن أن نوجه النقد ونحن في حالة انفعال، أو نوجهه له على مرأى ومسمع من آخرين، والطفل في حالة خوف. فإذا ما رعبنا هذه الاعتبارات فمن الممكن ألا يتعارض أسلوب التسامح مع توجيه النقد على سلوك غير مقبول يصدره الطفل، فالتسامح كما لا يعنى عدم إيكال المسؤوليات للطفل، فإنها لا تعنى تجاوز مستمراً عن أخطاء يقع الطفل فيها ويضيف فرانكل وسيندر (Frankel & Snyder, 1978) أن الحجج العقلانية عن صعوبة المهمة تعتبر استراتيجية وقائية لحماية الذات في حالة فشل الأفراد، حيث يؤكد هذان الباحثان أن الأفراد الذين يمتلكون شعوراً كبيراً بالقلق يؤدون أداء أفضل في مهمة توصف لهم بأنها صعبة مقارنة بوصفها بغير ذلك، فصعوبة المهمة أعطت لهم حجة عقلانية يحافظون بها على ذاتهم، ولا سيما إذا تصادف فشلهم في أداء المهمة، أي هناك ما يبرر نقص الأداء في مهمة واضحة الصعوبة، ومن ثم تبذل هؤلاء الأفراد جهداً مرتفعاً مع قليل من القلق.

وهذا ما أكدته دراسة سيندر وآخرون (Snyder et al, 1981) عن طريق إعطاء الأفراد حجة مقنعة عن عجز الأداء المحتمل في مهمة اختبار (تشغيل الموسيقى أثناء مهمة الاختبار) وتعليق صريح للباحث بأن الموسيقى يمكن أن تكون مشتتة للفكر، أدت هذه الحجة إلى خفض العجز عند حل المهمة، وأن الأفراد الذين لم يأخذوا هذه الحجة أدوا أداء عاجزاً في مهمة الاختبار. أي أن إعطاء الأفراد أدلة مقنعة عن الأداء الضعيف في مهمة توصف بأنها صعبة تؤدي إلى حماية الذات إذا تصادف فشل الأفراد، ويتشابه هذه الأفكار مع فكرة نوريم و كانتور (Norem & Cantor, 1986) عن التشاؤم الوقائي Defensive Pessimism وهي استراتيجية يستخدمها الأفراد للتحكم في القلق، فالمتشائم يعلن وبصوت

عالي عن احتمال فشله - عجزه - قبل دخوله المهمة، وبعد ذلك يتابع عمله بنجاح في المهمة

وتتشابه هذه الأفكار أيضاً مع فكرة هيجنز وسيندر (Higgins & Snyder , 1988) الخاصة باختلاق الأعذار Excuses والتي تعرف على أنها عملية دفاعية لتغيير العزو السببي السلبي - الذي يؤثر على صورة الفرد لذاته وإحساسه بالتحكم - إلى مصادر أخرى غير متصلة بذات الفرد، وبالتالي لا يتعرض الفرد للشعور بالعجز المتعلم، ويوضح الباحثان فكرتهما في الشكل التوضيحي التالي :



ثانياً : الممارسات الوالدية

تعد الأسرة من أهم البيئات الاجتماعية، لما لها من أثر كبير في تشكيل طبيعة شخصيات أفرادها وكذلك تشكيل أفكارهم، ومن ثم طبع سلوكهم، ومن ثم فإن الممارسات الوالدية تعد من أكثر الظروف تأثيراً على اتجاهات وسلوكيات وأفكار الأطفال، وتستمر فاعلية هذه الممارسات في المراحل التالية من العمر، وبالتالي اهتم كثير من العلماء والباحثين بالممارسات الوالدية، وما يمكن أن يترتب على ذلك من تأثير في دوافع الأبناء وقيمهم وتوقعاتهم وإدراكهم، بل وممارستهم لسلوكيات العجز المتعلم.

فقد يتلقى الطفل من الخبرات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية أو سلبية، حيث يتم تدريبه منذ وقت مبكر مثلاً على الاستجابة بطريقة إيجابية، فاعلة، ويحيط هذا التدريب محيط انفعالي يغلب عليه الحب والتقبل، والاهتمام ويدرك الطفل من هذه الخبرات أنه "ممتاز" ويستطيع التحكم في معطيات الأمور، أو يدرك أنه "سئ" لا يستطيع إنجاز هذا التحكم، ومن ثم يتهياً نفسياً لسلوكيات العجز، وقد ينشأ على الثقة بنفسه وبالأخرين، وعلى الشعور بأنه معد لإنجاز خبرات جديدة، أو ينشأ على عكس ذلك، فيكون الشعور بالعجز عند مواجهة أولى صعوبات الحياة .

ويؤكد بعض السيكولوجيين على أن إدراك التحكم لا ينتج عن سمة شخصية فقط، بل يرتبط جزئياً بالعوامل البيئية، مما يشير إلى إمكانية تغيير إدراك التحكم عن طريق تعديل البيئة التي يعيش فيها الفرد، ووفقاً لهذا الرأي فإنه يمكن أن تنمى إدراك التحكم الداخلي عن طريق تهيئة المناخ النفسي والتربوي السليم الذي ينمى ويقوى التحكم الداخلي، ويساعد على استغلال قدراتهم الشخصية في كافة المجالات لبناء المجتمع وصنع المستقبل الذي نتمناه.

وفى هذا الصدد يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة اجتماعية فى إدراكه لمصدر قراراته، حيث وجد أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الداخلى فى إدراكهم لمصدر قراراتهم يكونون غالباً من أسرة تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، فى حين أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الخارجى يصفون آباءهم بأنهم يبالغون فى عقابهم سواء أكان بدنياً أو انفعالياً، ويحرمونهم من حقوق كثيرة ويبالغون فى عقاب ممن هم تحت رعايتهم .

ويذكر عبد الحليم محمود (١٩٨٠) أن الآباء قد يعودون الأبناء على تلقى الحلول الجاهزة، أو المحفوظة لكل ما يواجههم من مشكلات، مما يضمن نجاحهم فى كسب ثقة الآباء والمعلمين فيما بعد، أما محاولة الأساليب الجديدة لحل المشكلات، ولأنها غير مضمونة النجاح قد لا يشجع عليها الآباء إن لم يعاقبوا عليها، وبالتالي لا يتم تدريب الأطفال على إعادة التوافق مع ظروف الفشل خلال محاولاتهم التوصل للحلول المناسبة، وحتى حرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف، واستخدام الخيال قد لا يشجع الآباء أو يحرموا منها، ويتعودون على هذا الخрман بمرور الوقت كسباً لرضا الوالدين. ثم المعلمين .

وتعد بنية الأسرة وطريقة تنشئة الأبناء تعتبر من المصادر التى تؤثر فى تكوين إدراك التحكم لدى الأبناء، حيث أن بيئة الأسرة التى تتميز بالتشجيع والدعم لمقاومة العجز وقبول التحديات والتدريب على المهارات المختلفة والاستقلال والنقد القليل العادل مع التوجيه والدفع، فضلاً عن أن التشخيص المبكر لاحتياجات أبنائها العاديين وغير العاديين فى اتجاه تأكيد الذات والمشاركة والشعور بالأمن يسهم إلى حد كبير فى نمو الشخصية ونمو التوجيه الداخلى للتحكم، وتشكيل الدافعية الذاتية للتعلم لدى أبنائها فى

حين أن الأسرة التي تقدم لأبنائها مستويات منخفضة من التشجيع ومواجهة الصعاب أو التكيف معه واستيعابه، وفرص أقل للتدريب على الاستقلال وتأكيد الذات، والبند المبكر والحماية الزائدة والتدليل والإهمال الشديد والصراعات والخلافات المستمرة تسهم - إلى حد كبير - في سوء التكيف لدى الأبناء فضلاً عن إسهامها المحوري في تشكيل معطيات إدراك النقص في الكفاءة والتحكم .

ومن ثم فإن الأبناء في تفاعلهم مع آبائهم لا يكتسبون منهم الاتجاهات والقيم والحركات المميزة لهم والاستجابات الانفعالية فحسب، ولكنهم يكتسبون منهم أيضاً استراتيجيات لحل المشكلات وعمليات للتفكير وذخيرة لفظية، ويرجع هذا بطبيعة الحال إلى أن للأسرة أهميتها البالغة بوصفها الإطار الاجتماعي الأول الذي معه يتعامل الطفل، وفيه يتفاعل، فضلاً عن كونها تمثل سياقاً حاسماً يتم فيه الارتقاء المعرفي، فهي تؤثر تأثيراً قوياً في إنماء قدرات الطفل المعرفية وارتقائه اللغوي ونضجه الاجتماعي خلال السنوات الأولى من عمره . من خلال ما يتاح للطفل من تفاعلات داخل الأسرة وأنواع الأنشطة التي ينغمس فيها، بل وأكثر من ذلك أنه قد تبين أن الفروق بين الأسر التي يرتقى فيها الأبناء بشكل جيد، وتلك التي يرتقى فيها الأبناء بشكل ضعيف يمكن ملاحظتها منذ أن يكون الطفل في ربيع الأول .

وفي هذا السياق توصل مونجران (Mongrain . 1998) إلى أهمية الممارسات الوالدية في الحفاظ على سوية الأبناء وتبصرهم للأمور، وبناء شخصياتهم، واتجاههم نحو طلب العون عندما يحتاجون ذلك، ومعارف نقد الذات Self- Criticism والاعتمادية. علاوة على أن التحكم المتوازن العقلاني الذي يربط التحكم بالخطأ له تأثير إيجابي في

سوية الأبناء، وتوصل ديمو وباركر (Demo & Parker , 1987) أن إدراك الأطفال لوجود دعم أبوي ودفء في العلاقة الأبوية، وتبصراً في الحكم على أخطاء الأطفال، ودعماً لمسيبات فشل والنجاح السوية ارتبط إيجابياً باستخدام الأطفال لعدد أكبر من استراتيجيات المواجهة السوية مثل الاستراتيجيات التي تركز على المهمة .

وفي سياق ذلك وجد جونسون وجريني (Johnson & Greene, 1991) أن إدراك أطفال لعلاقات أبوية دافئة، وحث مرتفع على الإنجاز، وتقبل الأخطاء، والحكم عليها من منظور عقلائي يرتبط باستخدام استراتيجيات تركز على المشكلة، في حين أن إدراك العلاقة السلبية مع الأبوين قد يؤدي إلى استخدام استراتيجيات تركز على الانفعال، وتشكيل مدركات مشوهة عن عدم جدوى للجهد المبذول، والتوجه بكثرة نحو استراتيجية تفضيل عدم بذل الجهد لإدراك عدم جدواه في التأثير في المواقف .

ويذكر كول (kuhl , 1981) أن إدراك البيئية السلبية تؤدي بالفرد إلى تفسيرات معرفية مشوهة تؤدي إلى تشكيل سلوكيات العجز المتعلم - لاسيما في حالة مواجهة الفرد لخبرات فشل مبدئية - ويمكن لهذه التفسيرات أن تزداد أو تقل طبقاً للأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد، واقترح كول أن الأساليب المعرفية التي تتوسط المدركات البيئية السلبية والعجز المتعلم يمكن أن نطلق عليها بمعارف العجز Cognition Helplessness، فعند مرور التلميذ ببيئة أسرية سلبية لا تدعم جهود الفرد ويعجز الفرد عن التحكم في معايير النجاح والفشل من خلالها ... في مثل هذه الحالة يركز التلميذ على معارف مشوهة حول ذاته، ومن ثم لا يحدث العجز بواسطة البيئية السلبية فحسب، أو إدراك الفرد عدم ارتباط النتيجة بالاستجابة، ولكن بواسطة إسهام مجموعة معارف مشوهة عن ذات الفرد تم تشكيلها أثناء تعرض الفرد لخبرات الفشل المبدئية

ويدل فورسترلنج (Foresterling , 1985 : 503) على ذلك بقوله أن البيئة التي يمر بها الفرد سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة ربما لا تؤثر بصورة قاطعة على التحكم المدرك، ومن ثم تشكيل سلوكيات العجز، ولكن التحكم المدرك قد يتحدد من خلال الأنماط المعرفية المدركة لهذه البيئة، ويذكر أن باندورا Bandura أكد على ذلك بقوله " إن حالات النجاح لها احتمال كبير في تعزيز التحكم المدرك، وبالتالي عدم تشكيل سلوكيات العجز المتعلم بشرط إذا أدرك الفرد هذا النجاح كنتاج استجاباته أو ردود أفعاله، وليس نتاج استجابات الآخرين، وإذا اعتقد أيضا أن البيئة عادلة في تعزيز استجاباته

ويتفق ذلك مع ما ذكره كول (Cole , 1991) عن أن سلوكيات العجز المتعلم يمكن أن تأتي مباشرة من البيئة التي يدركها الفرد على أنها بيئة غير سوية أو غير عادلة، ولا تعزز نجاح الفرد أو جهده، وأشار بمعنى آخر إلى أن الأحداث البيئية السلبية تنشط العجز المتعلم أو الأفكار الذاتية السلبية، ومع ما أشارت إليه تيسدال (Teasdale , 1983) في أن التعلم الاجتماعي يقوم بدور أساسي في ذلك، وأكدت أن ضغوط البيئة السلبية، أو مفردات البيئة غير السوية قد تؤدي إلى أن يصبح التهيو المعرفي لسلوكيات العجز المتعلم سمة ثابتة لدى الفرد، فالتهيو المعرفي لسلوكيات العجز المتعلم لا يأتي قبل الأحداث البيئية، ولكن في الحقيقة ينشأ بسبب إدراك الفرد لمفردات البيئة السلبية (Cole & Turner , 1993)

ومع إشارة شاكر قنديل (٢٠٠٠) عن وجود بيئات اجتماعية تكسب الطفل مشاعر عدم الأمل وعدم القوة وتسقطه في يأس غامض، وتسلمه لحالة من التشوه الذاتي والمعرفي، ومن ثم يقبل الفرد بكل النتائج ويستقبل كل الاحتمالات، بل ويسعى للمزيد من اليأس، ولا يقبل بأي فكرة

للأمل . فالبيئة التي يتعرض لها الفرد وتقديره المعرفي لها، وكيفية مواجهتها تشكل لدى الفرد أبنية معرفية مشوهة عن هذه البيئة وعن كيفية مواجهتها . فالدفع البيئي يؤدي إلى اعتقاد عام لدى الفرد في قيمته واقتداره، مما يجعله أكثر قدرة على المواجهة الناجحة لهذه البيئة، بينما الرفض البيئي يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن وعدم الكفاية، مما يجعل الفرد يدرك عدم كفايته، ويرى العالم كأنه مكان غير آمن، مما يجعله يبالغ في تقدير المخاطر الكامنة في الموقف البيئي، وفي نفس الوقت يقلل من شأن قدرته على مواجهة هذه البيئة، مما يجعله يستشعر قلقاً وتهديداً مستمراً، وهذا بدوره يؤثر على تقديره المعرفي لذاته، والذي يؤثر بدوره على تقديره لمثيرات البيئة وكيفية مواجهتها . فالبدائية إدراك الدفع البيئي يتبعه شعور بالأمان والقيمة والقدرة على المواجهة، أو إدراك للرفض البيئي يتبعه شعور بعدم الأمان وعدم القيمة والفشل في المواجهة، ومن ثم ممارسة سلوكيات العجز المتعلم، ومن ثم فإن التحصين ضد العجز قد يكون في مواجهة الضغوط البيئة. وقد يكون ذلك بسبب أن العجز المتعلم قد يكون مرحلة لاحقة لتكرار خبرات الفشل .

فإدراك التلميذ لقدرته على التحكم وشعوره بالقيمة الذاتية هي أساس كل إنجازاته اللاحقة وقد يأتي هذا الإدراك من خلال ما يسمى بالاستجابة الإجرائية Operational Responsiveness والتي تتسم بالدفع بين التلميذ والديه، هذه الاستجابة تتسم بالثبات، وتظل أساساً لنجاحه وطموحه وإنجازه، بل إن قدرة التلميذ على التحكم عامل هام لوجوده النفسي، ومن يفتقد هذه القدرة لا يستطيع مواجهة أخطار وتحديات وجوده، ومن ثم يتعلم العجز .

وكشفت الدراسات أن الممارسات الوالدية قد تلقى بظلالها على تقييم الفرد لذاته، حيث لوحظ أن ممارسات التحكم تضير بدافعية الأفراد، وتقلل من مثابرتهم وترتبط بأسلوب العزو السلبي الذي يهيئ الفرد إلى تعلم العجز، وإدراك الفشل في ضوء ضعف القدرة، ويصف المكتئين والديهم بالجفاف العاطفي والميل إلى التوجيه الصارم (Boggiano , 1998)

أي أن الدفء الوالدي يؤدي إلى اعتقاد عام لدى التلميذ في قيمته وكفايته واقتداره مما يجعله أكثر قدرة على المواجهة الناجحة للصعوبات، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور إدراك الأطفال لقدراتهم على التحكم، وإدراكهم أن الأمور والأحداث خاضعة لنطاق سيطرتهم وتحكمهم، وعلى المدى الطويل فإن نظرة الوالدين الناقدة لسلوك الطفل قد تكون لازمة لإدراك الطفل للتحكم، بينما إدراكه للرفض والعقاب يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن وقلة حيلته وعجزه، مما يجعل التلميذ يبالغ في تأويل المخاطر الكامنة في الموقف، ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها مما يجعله يستشعر قلقاً مستمراً، وهذا بدوره ينعكس على تقديره للأحداث وتقديره لمدى قدرته على مواجهتها ومن ثم اعتقاده في درجة قدرته وسيطرته على مجريات الأمور .

وتوصل سيلجمان (Seligman, 1984) أن الآباء ذوي الأساليب التفسيرية للعجز المتعلم لهم أيضاً أبناء يتصفون بالأساليب التفسيرية للعجز المتعلم، وفي سلسلة دراسات بومرند Baumrind عن الكفاية الوسيطة - والتي عبر عنها الباحث بأنه سلوك يتسم بالمسؤولية والقدرة على التحكم وعدم الاعتقاد في العجز أشارت أن التلاميذ كانوا أكثر اتكالاً على أنفسهم، ولديهم قدرة على التحكم في أنفسهم، ولديهم ميولاً استكشافية ويشعرون بالدفء والإشباع، وتتسم معارفهم بالمنطقية، ويفسرون

الأحداث تفسيرات واقعية، ولا يشعرون بالعجز حيال صعوبة المشكلات، كان لهم آباء يتصفون بالمسؤولية الاجتماعية والثقة بالنفس، ومؤكدون لذواتهم ويضعون حدوداً معينة على سلوك أطفالهم، وفي الوقت ذاته يتصفون بالدفء والتقبل ويشجعون أبنائهم على مناقشة مبادئهم وأفكارهم والاعتناع بها (Paterson et al 1995) كما أن الأطفال ذوي الأسلوب الوالدي التحكمي يميلون إلى أن يكونوا بدون أصدقاء، ولا يتعاونون، ولا يستثثرون بسهولة للإنجاز، ويحصلون على درجات عالية على مقياس الجنوح والمزاج السوداوي، ويرتبط الأسلوب الوالدي التسيبي بارتفاع العدوان والانتكالية والانسحاب، والخضوع والاستسلام، ويدركون أنهم لا يمتلكون معطيات التأثير في الأمور، ويرتبط أسلوب التقبل الوالدي بسلوكيات أكثر إيجابية لدى الأطفال والمراهقين مثل القدرة على تكوين أصدقاء، والجودة العالية في قيادة الآخرين والثقة بالنفس، والكفاءة الاجتماعية، وإدراك المسؤولية الذاتية، والاعتقاد في امتلاك معطيات التحكم في الأمور (Mcclum & Merrell , 1998)

وفي دراسة لياسمين حداد (١٩٩٠) على طلاب المرحلة الثانوية وجد أن التقبل الوالدي يرتبط سلباً بالاكتئاب، وبأساليب عزو سلبية تقود الفرد إلى تعلم العجز، والتقليل من فاعلية الذات في التأثير في الأمور، في حين أن التحكم الوالدي المتشدد يرتبط ارتباطاً إيجابياً بهذه المتغيرات، وتصف دراسة أحمد حسان (١٩٩٦) العلاقة بين تقييمات الوالدين لإنجاز الأبناء، وبين أساليب العزو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأظهرت دراسة صلاح أبوناهاية (١٩٩١) علاقة موجبة بين الممارسات الوالدية التي تتسم بالتقبل والاهتمام بكل من تقدير الذات ومركز التحكم الداخلي لدى عينة من المراهقين، فالممارسات الوالدية التي تتصف بالنبذ، والتحكم العدائي، والعزل العدائي، والنظام المتذبذب وبث القلق المستمر، تنمى لدى المراهق شخصية

تتصف بتقدير منخفض للذات، ومركز التحكم الخارجي، حيث لا يتحمل الفرد المسؤولية عن سلوكه، ويعزوه إلى عوامل خارجية كالقدر والحظ وقوة الآخرين. إضافة إلى أن سيلجمان وزملاؤه Seligman et al , 1984 وجدوا أن أسلوب العزو السلبي لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية يرتبط بالأسلوب المناظر له لدى الأمهات، ومن ثم فإن الممارسات الوالدية غير السوية تؤدي كثير من الأحيان إلى تكوين شخصية مضطربة نفسياً واجتماعياً، حيث يجعل الشعور بعدم التقبل الطفل يعيش في حالة من الاغتراب عن الذات، وعن الآخرين المحيطين به، ويشعر بسلوكيات العجز المتعلم مثل انعدام روح المبادرة والاستقلالية، والدونية، وتعلمه للسلبية والكسل، وإدراك عدم جدوى جهوده في التأثير على مجريات الأمور، ومشاعر الاعتمادية، واستخدام استراتيجيات معرفية أقل فاعلية، وقد يؤدي الشعور بالرفض الوالدي إلى الإدراك السلبي للذات وانخفاض تقدير الذات، وتوقع الفشل، وعدم تصديق أن النجاح ينبع من الذات، واختلال معايير النجاح والفشل، وفي النهاية يشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات العجز المتعلم، والتي تجعله أكثر عرضة للاكتئاب .

ويذكر باندورا أن اعتقاد الفرد في قدرته على التحكم تأتي من استجابة الآباء للسلوك الاتصالي لأطفالهم، والذي يرتبط بتوفير بيئة مادية ثرية، تتسم بحرية الحركة من أجل الاستكشاف، ويصبح أطفالهم أسرع نسبياً في نموهم الاجتماعي والمعرفي، ومن ثم فإن الاعتقاد بأن الجوانب الخارجية للبيئة تملك التحكم في النجاح، أو أن الفشل يسهم في فشل آخر، وإذا لم تتيح البيئة للطفل أن يدرك أن نتائجه أو موقف الوالدين منه أمور تعتمد على جهده، فسيكون مدفوعاً بشكل ضعيف نحو النجاح، ومن المتوقع أن ينجز نفس الطفل المهام بشكل أكثر فاعلية إذا اعتقد، أو إذا شجعت فيه البيئة اعتقاداً بأنه المسئول عن النجاح أو الفشل بغض النظر عن الحظ أو الصدفة أو موقف الوالدين أو المعلم .

فالممارسات الوالدية والتي تنمى مسؤولية الطفل عن النجاح والفشل، تجعله أكثر ميلاً نحو البحث عن معلومات تتعلق بالمهام التي توكل إليه، وتزداد دافعيته، ويتحسن إنجازهم، ويبذل جهداً عالياً في المهام التي تتطلب نشاطاً عقلياً، ولا تحبطه الصعوبات، ولا يستسلم بسهولة للمعوقات، ويكون ذا تفكير سليم، ويتبصر الأمور بطريقة عقلانية ويكون ذا ثقة بالنفس، وبطريقة غير مباشرة نجدة يمتلك معطيات التحكم في النتائج، وبالتالي يقاوم تعلم العجز. مثل الممارسات الوالدية التي تتطوي على العاطفة الإيجابية والتقدير، وتتجه نحو دعم الأبناء وتقديرهم كأفراد، وتعزز لديهم الحالات الشعورية الإيجابية، وبالمقابل فإن التوجهات التحكمية للوالدين في تعاملهم مع الأبناء تجعلهم أكثر عرضة لتعلم العجز، والحالات الشعورية التي يغلب عليها طابع الاكتئاب .

وفي هذا الخصوص إذا أصاب الطفل فشلاً لمس منا الهدوء والتشجيع على أن يعيد المحاولة من جديد، فإذا به يزداد اطمئناناً إلى الغالم من حوله، وإذا به يبدأ يشعر بالثقة بنفسه وبقدراته، ثم لا تزال الطمأنينة تحوطة والثقة تنمو معه حتى يكبر ليكون إنساناً متزاناً هادئاً واثقاً من نفسه في غير خيلاء أو زهو، قادراً على مقابلة تحديات الحياة في فهم وعزم، بعيداً عن أن يزهي به النجاح أو يعقده الفشل، سعيداً بما يحقق، منطلقاً إلى المستقبل في إيمان وتفاؤل، سيد قدره ومصيره في نطاق ما يملك الإنسان من تحكم على قدره ومصيره .

وأخذ الاهتمام ينصب على تقصى العلاقة بين أساليب التعلق المبكرة Early Attachment Patterns والتكيف النفسي والاجتماعي، حيث وجد أن الأطفال الذين يبدون مظاهر التعلق غير الأمن Insecure Attachment أكثر ميلاً للاكتئاب، ووجد أن التعلق غير الأمن يرتبط

لذى المراهقين بالاكتئاب وبمفهوم الذات السالب , Cooper , Shaver (Collins , 1998) ومن هنا يمكن القول أن المعتقدات حول العوامل التى تسبب العجز المتعلم قد تتشكل نتيجة للتوجيه والتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة اللتان يتلقاهما الطفل من الوالدين وهو يتعامل معهما ومع الأحداث فى حياته اليومية، فتقييم الوالدين لمبادرات الطفل واستجاباته قد يتضمن إحياءات غير مباشرة أو مباشرة للأسباب الكامنة وراء النتائج التى تقود إليها هذه المبادرات أو الاستجابات، فالتعزيز الإيجابي على المبادرات الفعالة أو الإيجابية للتفاعل مع البيئة يقوى من جهة اعتقاد الطفل بمسؤوليته عما تؤول إليه هذه المبادرات من نتائج، ومن جهة أخرى اعتقاده بإمكانية التأثير على ما يجرى حوله. وبالمقابل فإن العقاب والتوبيخ على الأفعال السيئة يقود الطفل إلى الربط بين المبادرة والفشل من جهة وبين الفشل وخصائص فيه من جهة أخرى، ولاسيما فى الحالات التى يعزو فيها النتائج السيئة إلى خصائص فى شخصيته، فيعزز الوالدان بشكل مباشر عزو مثل هذه النتائج إلى خصائص ثابتة مستقرة فيه مما يكسبه شعور بنقص قدرته على التحكم فى أى حدث، فمثلا إذا وصف الوالدين الطفل على أنه غبي، فينعكس ذلك فى ميل الطفل إلى الفشل فى مختلف المجالات، مثل التحصيل الأكاديمي، حيث يبدأ مثلا بعدم الاهتمام بدروسه، ومدرسته، ويقل تفاعله مع رفاقه، مما يؤدي إلى فشله فى المدرسة، وفى تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أقرانه .

وقد يبالغ الآباء فى استخدام النقد لأطفالهم إلا أننا ما نجد أنه كلما تدرج فى نموه قد تثير مبالغة أبوية فى استخدام النقد الغضب والاستياء والتمرد، فعندما ما ينقد الطفل بصورة عالية فقد يبدأ التشكك فى قدراته الخاصة فقد يرى نفسه كطفل غير مرغوب فيه بسبب الانتقادات المتكررة

له، وبالتالي تتزعزع ثقة الطفل بنفسه، ويبدأ في عدم الثقة بالآخرين وقد يتطور ذلك إلى نظرة الطفل إلى الحياة بأنها لا معنى لها وعديمة القيمة .

ومن ثم فإن خطأ تصرف الكبار ممن يتولون تربية الطفل ووصفهم له بالغباء أو نقص الذكاء ويكررون ذلك المرة تلو المرة يرسخ في نفس الطفل أنه حقاً غبي، وأن مجهوده الذي يبذله غير مثمر، فلا يرى فائدة من بذله، ويركن إلى الكسل، وقد يكون من التصرفات الخاطئة أن يكون التلميذ مدلاً يأمر من حوله من أهله فيأتمرون بأمره، ويسارعون إلى تلبية رغباته، فينشأ رخواً، يؤثر البطالة على العمل، وأشار ساتلر (Sattler , 1982) إلى أن شدة العقاب الذي يمارسه الأبوان عندما يرتكب الطفل خطأ ترتبط سلبياً بالذكاء، وبإدراك الكفاءة، كما يفضي التراخي الزائد من جانب الأباء إلى نفس النتيجة تقريباً، فالأطفال الأذكاء ذوي الكفاءة هم الذين يأتون من أسر يمارس فيها الأبوان أسلوباً لا يتسم بالتشدد في العقاب، ولا بالتراخي ولكنه وسط بين هذا وذاك .

تعليم وتدريب الأطفال السيطرة والتحكم

تشكل السيطرة والتحكم أساس هرمية التفاؤل، وتشكل الإيجابية الطبقة التالية لها وتتخلص السيطرة - سلوكيا - في امتلاك الطفل التحكم في النتائج. وترتبط الإيجابية بالمشاعر - وتنمو في بيئة انفعالية دافئة . وتمثل دائما رغبة الأطفال في الشعور الجيد دافعا قويا للوالدين . أنا لدى وجهة نظر غير أنيقة حول الشعور الجيد والذي يجعلني في وضع متحفظ من تقدير الذات الذي تم وصفه الفصل الرابع. وبطريقة عادلة أرى تقدير الذات على أنه اتجاه نحو التجارة المربحة مع العالم، وليس نهاية تقدير الذات هي الذات . وأرى أن الشعور الجيد يرتبط بالنهاية الأكثر أهمية وهي السيطرة .

ومن أجل جيل كامل قادم نجبر الوالدين أنهم يجب أن يكونوا قادرين على إعطاء أطفالهم "اهتمام إيجابي غير مشروط Unconditional Positive Regard وقدمت هذه الفكرة في بدايتها على هيئة نصيحة من قبل المعالج النفسي ورائد علم النفس الإنساني كارل روجرز Carl Rogers في خمسينيات القرن الماضي، حيث تؤكد نظرية روجرز على الاهتمام الإيجابي غير المشروط، والتقمص العاطفي Empathetic Understanding، ويعد مكونات نشطة وفعالة في نجاحه كمعالج نفسي. وفي خمسينات القرن الماضي كانت نصيحة روجرز أساس الأبحاث والعلاجات النفسية للعديد من الاضطرابات النفسية، أي أن حب الوالدين للطفل يتكون من عناصر هي التقدير الإيجابي غير المشروط، والاعتزاز والاهتمام، وعلى الأبوين أن يوصلا لأطفالهما فكرة أنهم جديرون بالمحبة لذاتهم وأنهم لا يحبونهم عندما يسلكون السلوك المناسب فقط. فهذا الاتجاه الإيجابي غير المشروط يؤدي إلى شعور صحيح بالأمن والتقبل. ويعنى الاعتزاز بالطفل أو الفهم العاطفي له، وتقدير خصائص الطفل الفردية وصفاته المتميزة، ومن ناحية عملية يمكن للأبوين إظهار ذلك من خلال تشجيعهم الطفل على التفرّد والاستقلال النفسي كشخص يتمتع بالأهلية Autonomous، أما الاهتمام Caring فيعنى الاهتمام بأفكار الطفل ومشاعره ونشاطاته والاهتمام به بشكل عام، إن إظهار الحب للطفل بصورة محسوسة من قبل الأبوين يعبر عن الاهتمام بطريقة غير لفظية مثل (الحضن، والضم، والتقبيل) حتى مجرد المصافحة الودودة أو وضع الذراع حول كتفى الطفل يمكن أن تكون طريقة فعالة في إبراز الاهتمام به

والنقد المستمر لا ينمى تقبل الذات فجو الأسرة المفعم بالتوتر الدائم والغضب يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات عند الطفل ،ويؤدي التركيز على التنافس واعتباره موضوعا هاما إلى زعزعة ثقة الطفل بقدراته، فالتنافس الشديد يدفع بالطفل لإثبات جدارته ويعطيه إحساساً بعدم الأمن وعدم الثقة بالذات ويمكن الوقاية مثلا من أنانية الطفل من خلال حب الطفل وتقبله، وتجنب أو الامتناع عن النقد، وعن المنافسة الشديدة والعلاقات الأسرية المتوترة .

وفي نهاية الخمسينيات اهتم بيك Beck بنصيحة روجرز، إلا أنه قام بتوسيع هذه النصيحة لتشمل أساس تربية الأطفال ،وفي الوقت نفسه أصبح سكر الوالدين بخطورة وعدم فعالية العقاب كوسيلة أساسية في تعديل السلوك، ولأن أمريكا انتقلت إلى منطقة الشعور الجيد، وبعدت عن منطقة العمل بجد وإرادة . وبالتالي يجب أن نتمسك بالنصيحتين الآتيتين " لا عقاب " والاهتمام الإيجابي غير المشروط " لتكون مبادئ أساسية لتنشئة الأطفال في المجتمع الأمريكي .

ما هو الخطأ وما هو الصواب حول تلك الحكمة الهامة ؟ وما هو الصواب هو الأساس وهو ما نعتمد عليه، كلما زاد استكشاف الطفل وإبداعه، زادت هيمنته وتحكمه في الخبرات والأحداث . وعندما يكون الطفل خائفا أو غير آمن، فإنه يصبح مقيدا محدود الحركة، ولا يثق في مصادر الأمان، وفي الوقت نفسه محدود الهوايات، ولا يأخذ فرصا كافية، ولا يقوم بالاكشاف والإبداع، ولا يدرك خبراته في السيطرة والتحكم، ويزيد قلة السيطرة والتحكم من القلق الذي يسلبه حرية الإرادة والتحكم في مستقبله، وعلى العكس عندما يكون الطفل سعيدا وآمنا نجده يأخذ فرصا ويستطيع الاكتشاف والإبداع مما يجعله ذلك يشعر شعورا طيبا والذي يقوده إلى اكتشاف أكثر، وسيطرة أكثر، مما يجعله ذلك وسيلة متنوعة للتحكم .

وتعد الإيجابية عنصراً سهلاً للسيطرة والتحكم، بسبب أنها تبعد الخوف، وتسمح باكتشاف أكثر، ويقف العقاب في طريق ظهور وتطور السيطرة والتحكم، بسبب أنه يجعل الطفل خائفاً ومحدود الحركة والإرادة. ولذلك يؤكد سيلجمان على الإيجابية كعنصر فعال في تسهيل التحكم، وعلى الإحجام عن العقاب، إلا إذا كان العقاب يقوم بتسهيل التحكم. ولسوء الحظ توجد طرق فعالة تنشى وتنمى إحساس الطفل بالتحكم.

الاهتمام الإيجابي غير المشروط هو فقط غير مشروط بمعنى أن النتائج لا تعتمد على ما يفعله الطفل، وعلى عكس ذلك يعد السيطرة مشروطة، بمعنى أن النتائج تعتمد على ما يفعله الطفل، ولا يعد هذا التمييز واضحاً، ولا يعتمد العجز المتعلم ليس فقط على الأحداث السيئة غير الممكن التحكم فيها، ولكن أيضاً - لسوء الحظ - على الأحداث الإيجابية غير القابلة للتحكم Uncontrollable، فعندما يتعرض الشخص أو الحيوان لأحداث جيدة غير مقترنة بالاستجابة - مثل الطالب الذي ينجح بغض النظر عما يفعله هذا الطالب، والطعام الذي ينزل من مصدر ما بصرف النظر عما يفعله الحيوان، والثناء الذي يقدم لشخص بغض النظر عن استحقاقه له أم لا - يتطور العجز المتعلم. وهذا يسمى بالميل الفطري Appetitive للعجز المتعلم، على عكس ما يتطور العجز المتعلم فى ضوء الأحداث السيئة مثل الصدمات أو الضوضاء العالية، والتي تحدث بطريقة غير مقترنة (وتسمى بالم Aversive العجز المتعلم) كما أن الأفراد الذين يتعرضون لأحداث جيدة غير مقترنة بالاستجابة، لا يصبحون مكتئبين، مثل الأفراد الذين يتعرضون لأحداث سيئة غير مقترنة بالاستجابة، إلا أنهم يصبحون سلبيين وفاتري الهمة، ولا مباليين، وكسولين Lethargic ويصبح لديهم متاعب فى تعلم أنهم إيجابيين، ولهم

جدوى فى التأثير على النتائج، ويرون ذلك من سلوكياتهم، وقد يتعلمون السيطرة بعد ذلك . على سبيل المثال يتعلم الفأر أولاً أنه يستطيع الحصول على الطعام بغض النظر عن ماذا يكون جانب المأهة، والمشاكل التي يتعلمها للذهاب إلى الجانب المناسب عند توفر الطعام فى هذا الجانب وتسمى هذه المشكلة بالوالد الذي مدح الذئب The parent who cried wolf، فعندما يكافئ الوالد طفله، ويثنى عليه بغض النظر عما يفعله هذا الطفل، يعرضه لخطر ين :

١- قد يصبح الطفل سلبياً، ويتعلم أن المكافأة والثناء تأتي له بغض النظر عما يفعله، وتكون هذه أعراض شهية العجز المتعلم Appetitive Learned Helplessness

٢- قد يكون لدى الطفل متاعب فى تقدير قيمة نجاحه الفعلي، ولا يستمتع بالثناء المستمر من والديه. وربما يفشل فى التعلم من نجاحه بسبب ثبات معنى النجاح لديه، وأحياناً يكون بسبب انخفاض قيمة هذا النجاح وهو اعتبار إيجابي غير مشروط .

لذلك يضع الاعتبار الإيجابي غير المشروط الوالدين فى مشكلة، ومن ناحية أخرى فإن الاعتبار الإيجابي غير المشروط قد يكون إيجابياً، حيث يجعل الطفل يشعر شعوراً جيداً، وأن الشعور الجيد يكون خارج زمرة الخوف والسكون والتجمد Freezing لذلك سوف يأخذ طفلك الفرص ويكتشف عالمه أكثر، والتي بدورها تؤدي إلى سيطرة أكثر، ومن ثم فإن الإيجابية المطلقة تزيد بطريقة غير مباشرة من السيطرة والتحكم من خلال زيادة اكتشاف عالمه.

ومن ناحية أخرى يكون الاعتبار الإيجابي غير المشروط - غير مشروط - فطفلك يتعلم أن الأشياء الجيدة تأتي من والديه بغض النظر عما

يفعله. والنتيجة النهائية أنه سوف يتعلم من ذلك السلبية، ويكون لديه مشكلات ومتاعب حول تعليم أن أفعاله وسلوكياته تتسم بالإيجابية، عندما يقوم بأدائها أو ممارستها، وبالتالي تقلل عدم الشرطية بطريقة مباشرة للسيطرة والتحكم.

فحل المعضلة Dilemma يعتمد على ما في العقل، وعلى نوع الاعتبار الإيجابي، الحب، التقبل، الدفء، والتحمس الشديد، ويجب أن يعطى كل ذلك بدون شرط، وكلما أعطى المزيد من ذلك كان قد أعطى مناخاً إيجابياً، ويشعر طفلك بأمان أكثر. وكلما كان طفلك أكثر أمناً زاد اكتشافه لمعطيات البيئة الإيجابية، وإيجاد فرص للسيطرة والتحكم. وبطريقة كلية يعد الثناء موضوعاً مختلفاً. فثناء طفلك يجب أن يكون معتمداً على نجاحه لجعله يشعر بالتحسن Praise Your Child Contingent On A Success Not Just To Make Him Feel Better انتظر حتى يضع لعبته في السيارة بشكل مناسب ثم كافئه على إتمام العمل بنجاح وأيضاً يجب أن تكون درجة الثناء مناسبة لإنجازاته لا تبالغ في الثناء واجعله يستمتع بالثناء من خلال ارتباطه بالنجاح والإنجاز الذي حققه ادخر تعبيراتك للثناء المرتفع لأكثر الانجازات أهمية مثل قولك، اسم أخت لأول مرة.

عندما تحاول بجد أن تلحق بالكرة، ولكي تنتهي على طفلك بغض النظر عما فعله، يفشل ثناؤك، ويجعل ثناؤك هذا طفلك يشعر بالعجز. كما يعمل الثناء غير المقترن بالاستجابة أيضاً على تخطيط ثقة الطفل في ذاته. فمثلاً لماذا تعمل والدته يان بأسلوب ضعيف طبقاً لما هو مشروح (في الفصل الثاني) ولو كانت المهمة صعبة وفشل طفلك في البداية، فحاول أن تقسم المهمة إلى مهام صغيرة، وخطوات سهلة يمكن إنجازها، وأنشطة مختلفة يمكن تحقيقها ولا تقلق من فشله، ولا تنتهي عليه.

ولنتذكر جيداً أن العقاب الجسدي يشوه أعماق الطفل ويملاه
بالرعب والخوف والحيرة، وعلينا جميعاً أن نتذكر القول "عاقب طفلك
بإحدى يديك وداعبه بكلتيهما " حيث ينصاع الطفل إلى اللهجة الحازمة
المشوبة بالحنان وجزاؤه من مخالفة النظام، وهنا الطفل يتعلم ما يعيشه
ويخبره حيث يعيش الخوف فيتعلم القلق وحين يعيش القسوة يتعلم الأنانية،
وحين يعيش القلق يتعلم الإحساس بالإثم.

وقد يكون العقاب أقل مشكلة وببساطة كان سكر خاطئاً، فالعقاب قد
يجعل الحدث غير المرغوب فيه يعتمد على سلوك غير مرغوب. ويؤثر
بشدة على خفض السلوك غير المرغوب، وربما يكون أكثر الوسائل فعالة
فى تعديل السلوك. وتؤكد ذلك مئات التجارب حول هذا الموضوع الآن.
ولكن فى ضوء الممارسة الفعلية، غالباً لا يستطيع الطفل أن يخبر عن سبب
عقابه. أو لماذا يتجه الشخص المعاقب اتجاه سلبياً نحو هذا الطفل، أو لماذا
يعاقبه على الموقف ككل .. وعندما يحدث ذلك يصبح الطفل تدريجياً خائفاً
ومرتبكاً، ويحاول عمل حيل أو مراوغات لكي يتجنب بها عقاب والده.
بالإضافة على مقاومته أو عدم استجابته لاستجابة العقاب

وسبب صعوبة فهم الأطفال لماذا يعاقبوا، قد تكون فى ضوء مفاهيم
التجارب العملية مع الفئران وذلك فيما يتعلق بإشارات الأمان Safety
signals فى هذه التجارب يحدث الحدث المؤلم - مثل الصدمة الكهربائية -
إشارة من خلال النغمة العالية قبل حدوثها .حيث أن الصوت يعكس الخطر،
ويظهر على الفئران إشارات الخوف، لأنها تعلمت أن النغمة إشارة لمجيء
الخطر، والأكثر أهمية أنه عندما لا تحدث النغمة لا تحدث الصدمة أيضاً،
فغياب النغمة يعكس إشارات الأمان، وتبدو إشارات الخطر أكثر أهمية لأنها
تعنى أن إشارات الأمان (غياب إشارة الخطر) موجودة :

ويفترض أنه عندما لا تستخدم إشارات الخطر، ولا يمكن التنبؤ
بأساس الصدمة، فإن الفأر سوف يكون خائفاً طول الوقت. وعندما لا
يوجد هناك إشارات خطر، فإن ذلك ينبئ بوجود إشارات أمان، وتؤكد
العديد من التجارب ذلك .

ومن ثم فإن ثمة جانب حيوى لخبرة وتجربة الطفل وهو مدى
تعلمه الشعور بأن العالم شئ قابل للفهم، حتى ولو أنه ليس بالمكان
المفهوم تماماً، وأن تحقيق الفهم يثير الرضا، أن العالم يبدو فى البداية لأى
طفل شيئاً مربكاً بالكامل، ولكنه مع تركيز اهتمامه على أجزاء منه بفعل
التجربة والخبرة، يجد أن احتياجاته ونشاطاته تلقى استجابات تبدو
ملائمة، فهو عندما يجوع يترتب على جوعه ظهر الطعام، وعندما يحقق
لأول مرة تحريك قدمه، والجلوس فى فراشه تعرب بيئته (أى أمه) عن
سورها، وعندما يشعر بالوحدة يصادف الاهتمام الذى يعطيه الملمن،
وعندما يجرب قدراته الجديدة فى رضاعته وطفولته المبكرة لا يحقق به
ضرراً أو توتراً فيما ندر، وغالباً ما يحظى بالسرور والتقبل، وبهذا
يكتسب شعوراً بأن المبادأة تقابل الاستجابة المعتمدة عليها، وأن فى
استطاعة الفرد أن يعتمد على العالم لتحسين التصرف والسلوك، وأرى أن
حاسة الاستجابة الذى يعتمد عليها لكى يبادر، وأن الشعور بأن العالم يمكن
تفهمه، وأن اكتشافه واستكشافه يحقق الرضا، كلها عوامل تخلق فى الفرد
التفتح للتجربة، أو القفزة على التأثير، وهذا هو قلب الابتكار الخلاق .

إن الشعور بأن العالم عندما يجابهه الفرد يصير عالماً قابلاً للفهم
والاعتماد عليه، لا يتطلب من جهة أخرى أن جميع احتياجات ومبادئات
الطفل سوف تقابل باستجابات مرضية، إن من المستحيل أن يستجاب لها
جميعاً، فحتى فى الظروف المثالية لابد وأن يصادفه بعض التوتر وبعض

الكبت، ولو حدث هذا يقرر الطفل أن العالم يعتمد على المصادفة، ومن المستحيل فهمه .

وإذا كانت أم الطفل تستجيب باستمرار وإلى حد يعتمد عليه في احتياجاته، بينما يستجيب الوالد في بعض الأوقات لحاجته للرعاية والاهتمام، وويضيق به في أوقات أخرى، ويسبب له اللم بتوتره وعدم مراعاته، فهل يترتب على هذا شعور باستحالة فهم العالم، أم هل يقرر أن الكثير من العالم يمكن فهمه، ولكن أبيه هو الذي يختلف إلى حد ما . إن الجواب يعتمد على الأرجح على عدة عوامل : إنه لأبد وأن يعتمد أولاً على ذكائه فكلما ارتفع ذكائه زادت قدرته على رؤية النظام أكثر من المصادفة، والحظ، ويعتمد ثانياً على مدى استقرار شعوره الأساسي المكتسب بالثقة، فإذا كانت احتياجاته للرعاية والاهتمام قد أشبعت بعمق وثرأ خلال السنة الأولى أو السنتين الأولتين لحياته يكون أكثر قابلية لافتراض أن العالم على ما يرام بصفة عامة، ولكن توجد فيه فقط بعض جوانب التحكم فيها صعب ونتيجة لهذا يتوقف رد فعله على مدى ما مر به من تجربة خلال أعوام ثلاثة مثلاً رأى فيها أن العالم شئ يعتمد عليه .

وقد يفشل العقاب تدريجياً لأن إشارات الأمان - غالباً - ما تكون غير واضحة للطفل. فعندما نعاقب طفلك يجب أن تتأكد من إشارات الخطر، ومن ثم من إشارات الأمان، بشكل كامل وواضح. تأكد أن الطفل يعرف جيداً ما السلوك الذي يعاقب عليه. لا تعاقب طفلك على خصائص شخصية فيه بل عاقبه على سلوك معين قام به، ومن السوء أن نعاقب الطفل على سمة تتصف بكونها (شخصية، ودائمة، وشاملة) فعقاب السلوك يوحى للطفل بأنه يعاقب على سلوك (غير شخصي، وقابل للتغيير، ومحدود)

وفى هذا الصدد فإن الطفل يتعلم فى مرحلة الطفولة أنه يعتمد كل الاعتماد على بيئته فى إشباع حاجاته، وأنه يستطيع الاعتماد على مبادرته هو، إذا كانت الاستجابة مأمونة ومريحة ويعتمد عليها، وإلا إذا لم يستطيع ذلك تولد عنده شعور بأن المبادرة لا تعقبها استجابة يعتمد عليها، فإلى أى حد يحتاج الطفل إلى حاسة الثقة بنفسه وفى العالم، وإلى أى حد تكون حاسة عدم الثقة عظيمة الأهمية، إن تعلمه أن يثق فى قدرته على كسب تجاوب مرضى من العالم لا يتطلب مجرد إشباع حاجاته البدنية، ولكن يتطلب أيضاً أن يكون إشباعها بطريقة مريحة وباعثة على الثقة والحب والشعور بأن العالم مكان مأمون من حركات أمه اللينة، ولمسان حنانها وعضلاتها المسترخاه، وصوتها الحنون السهل، أما إذا دلل وبولغ فى الاهتمام به من أم قلقة، أو عومل آلياً وبلا اهتمام كاف من أم عصبية أو متوترة، أو كانت أمه مهتمة وقت طفولته بشئ آخر، أو مكان آخر، ولكى يكتسب الثقة يجب أن يشعر أن بيئته التى يراها فى أمه فى هذه المرحلة هى بيئة جديرة بالثقة .

نيكى Nikki عمرها ثلاث سنوات ترمى كرات الثلج على لارا ، وتسكنمش لارا، ورد فعل لارا يكون بقولها لا ترمى كرات الثلج عليا يانيكى، صرخت ماندى : أنتى تجرحيها يانيكى، وكرة ثلج أخرى أصابت لارا، وقالت ماندى لها لورميت كور ثلج على لارا يانيكى فإننى سوف آخذك للداخل، وكرة ثلج أخرى أصابت لارا ، وفى الحال أخذت ماندى نيكى للداخل عقاباً لها، وبعد ذلك صرخت نيكى وقالت لن أقذف كرة الثلج مرة أخرى.

أخذ نيكى للداخل يناسب الحدث، وهو شيئاً طبيعياً، ويناسب طفلة عمرها سنتان . بالإضافة إلى إعطاء ماندى سبباً منطقياً " بقولها أنت تجرحي لارا يانيكى " ومن ثم أعطت لنيكى مبادئ تعلم إشارات الأمان – لا

تجرحي الآخرين لكي تكوني آمنة مثلما لا ترمى كرات الثلج على الآخرين.
إن تزويد طفلك بإشارات الأمان يعد شيئاً هاماً، فالأحداث السيئة تحدث يومياً، ومن المهم أن نعرف الأحداث التي ترتبط بالأحداث السيئة، أو الأحداث التي نواجه بها الأحداث السيئة، وعندما نذهب لشراء حاجات الصباح يجب أن نحذر الطفل مسبقاً، لا تجعله يسير بحذر، وعرفه مواطن الضعف والقوة في الذهاب إلى السوق، وعندما يتعرض طفلك الذي عمره ثلاث سنوات صدمة أخبره مثلاً قبل أن يأخذ مصل عند الدكتور أنه سوف يجرح لفترة بسيطة، ولكنه سوف يشعر بتحسن دائم بعد ذلك، ويجب تحذير الطفل بوضوح عند حدوث شيء سيئ .

كانت أمندا عمرها سنة، ونوينا استخدام جليسة أطفال معها في الليل، وعند وصول جليسة الأطفال قمنا بتعريفهم لبعض، ثم تنتظر حتى تعرف أمندا جليسة الأطفال، وكنا حذرين في البداية من المشكلة، وكنا نرغب في تجنب غضب وبكاء أمندا، ولاحظنا في البداية تغيير شخصية أمندا من السعادة إلى الحزن، وكنت أقوم بتجارب لإشارات الأمان في ذلك الوقت، ورأينا أننا أخطأنا في المبادئ الأساسية، مثل عدم تحذير أمندا أننا سنتركها، وفي مرة قادمة قمنا بعمل ذلك، حيث دعونا إلى حفل كبير، وعند مغادرتنا البيت غنيا لها (وداعاً، وداعاً، وداعاً) وذهبنا للسيارة مع جليسة الأطفال، وقلت لها سنرجع بعد ثلاث ساعات من الآن، وأشرنا لها باي، باي يا أمندا، وذهبنا للحفل، وكانت أمندا شخصية هادئة .

إن جو الدفء والحنان والتقبل، وإشارات الأمان الواضحة، والحب غير المشروط، والمدح المشروط، والثناء المرتبط بالجهد، وكثيراً من الأحداث الإيجابية تؤدي إلى جودة وإيجابية حياة الطفل وهذه عملية سهلة جداً

تعلم وتدريب الأطفال على الإيجابية

نيكى Nikki التي تبلغ من العمر عشرة شهور، تم إعطاؤها صندوق مئمن الشكل، في كل جانب من الصندوق يوجد حيوان مختلف، وعندما أدارت أحد الجوانب قالت أنها صورة كلب، وضغطت على الصورة، وقالت " وجدت كلب " وهذه القدرة على التحكم في إعلان سعادة نيكى، وكيف تستطيع أن تقول أن ضغطها لصورة الكلب يمثل تحكما في الإعلان ؟ وتم استخدام نموذجين من المعلومات، أحدهما : يؤكد أن الإعلان يظهر في كل مرة تضغط فيها على صورة الكلب (والتي تكون مرتفعة ولكنها غير مؤكدة منذ أن كانت لعبة مزاجية ويتطلب بالفعل لمسة صحيحة)، ويعتبر الجزء الثاني من المعلومات جوهريا .

ولكن ماذا يحدث لنيكى إذا لم تضغط على صورة الكلب ؟ لا شيء، ويزداد احتمال " وجدت كلب " عندما تضغط نيكى مقارنة بعدم ضغطها. إذا لم تضغط نيكى على الكلب، تستنتج نيكى أنها لا تملك التحكم في الإعلان .

وصلت هذه الفكرة لمنزلي في منتصف الليل قالت نيكى وجدت الكلب، واستيقظنا جميعا بعد ذلك انخفض الصوت تدريجيا حتى مع ضغطها على زر المفتاح، وبالتالي انخفض شعورها بالتحكم . هذا الإعلان غير قابل للتحكم ولا مرتبط بأي استجابة لنيكى، وفقدت المتعة باللعب بهذا الصندوق .

فعدم الاقتران أو عدم القدرة على التحكم يؤدي إلى السلبية، وهذا يعد أساس تجارب العجز المتعلم، والتي تجعل الكائنات الحية - بما فيها الإنسان - تدرك عدم اقتران النتيجة بالاستجابة، وبالتالي تتعلم السلبية وتكتسب عادة عدم المحاولة، وعلى العكس فإن عدم اقتران النتيجة

بالاستجابة أو عدم القدرة على التحكم يؤدي إلى النشاط والإيجابية ومواجهة الاكتئاب Fights depression ، وهذين الاحتمالين - احتمال ارتباط التحكم في النتائج بأفعال معينة، يقابله احتمال عدم ارتباط التحكم في النتائج بأفعال معينة - يمكن تعريفهما في ضوء السيطرة والعجز. فالعجز ينتج من عدم الاقتران (أى من موقف لا ترتبط فيه النتائج بالاستجابة) فعندما يتلقى فأر صدمة غير ممكن الهرب منها، ولا شئ يستطيع أن يفعله الفأر حيالها. فالصدمة تحدث بغض النظر عن استجابة الفأر. وبكلمات أخرى لا تؤثر استجابة الفأر فى منع أو حدوث الصدمة. مثلما يكون الصندوق المثلث غير قابل للتحكم. تصبح نيكى فيه عاجزة، ولا تغير استجاباتها من احتمال سماع عبارة "وجدت كلب" ومن ناحية أخرى فإن السيطرة تنتج من الاقتران بين الاستجابات والنتائج، ففي تجربة الفأر والتي تؤدي فيها الضغط على ثقب إلى إنهاء الصدمة، يكون للفأر هنا السيطرة على الصدمة، مثلما تضغط نيكى على صورة الكلب والتي تؤدي إلى عبارة "وجدت كلب" يقال في هذه الحالة أن لنيكى التحكم، واكتسبت بالتالي خبرة السيطرة والتحكم، وإدراك فعالية الجهد المبذول، وامتلاك معطيات التحكم.

كما أن الأطفال يكونون شديدي الحساسية إلى الاقتران وعدم الاقتران. فعندما يكون لدى الطفل سيطرة على موضوع ما، وعندما يوجد اقتران بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها، وأن ذلك يؤدي إلى حدوث نتيجتين، أنه قد يستمتع الطفل بالموضوع، ويصبح أكثر نشاطا وإيجابية. وعندما يصبح الطفل عاجزا، وعندما لا يوجد اقتران بين أفعاله والنتائج التي يحصل عليها يصبح حزينا أو قلقاً، وفي النهاية يكون سلبيا ومستكيناً، ويكتسب - فى الحال ومع كثرة مرات العجز - عادة عدم المحاولة. ولا

تؤدي ضوضاء لعبة الشخشخة إلى ضحك الطفل، وهي في الحقيقة
شخشخة الشخاشخ Rattlws the rattle.

وهناك تجربة كلاسيكية أجريت منذ ٢٥ سنة أجراها واطسن
Watson - علم النفس النمو - في جامعة كاليفورنيا University of
California ، حيث تم إعطاء ثلاث مجموعات من الأطفال الرضع -
لمدة ثمانية أسابيع - مخدة Pillow خاصة لمدة عشر دقائق يوميا، حيث
عندما يضغط كل طفل من أطفال مجموعة السيطرة والتحكم برأسه على
المخدة يهتز السرير، أما مجموعة العجز ففيها يهتز السرير بغض النظر
عن ضغط الطفل على المخدة . حيث لا يقترن ضغط الطفل على المخدة
باستجابة هز السرير، وكانت المجموعة الثالثة مجموعة ضابطة.
وأظهرت هذه التجربة زيادة في السلوك الإيجابي والانفعالات الإيجابية
لدى أطفال مجموعة السيطرة . وزيادة السلوك السلبي، وظهور الانفعالات
السلبية عند هز السرير، وتكررت هذه التجربة، وأظهرت نتائج متوازية
مع حالات ألعاب الحيوانات المصنوعة للعب، فعندما يتحكم الطفل في
لعبته ويستمتع بها فإن نشاطه يزداد، بينما يؤدي العجز إلى انفعالات
سلبية، وإلى السلوك السلبي، واكتساب عادة عدم المحاولة .

وعندما بلغت طفلي أمندا Amanda ثمانية أشهر أخذتها معي
وبصحبة ثمانية طلاب - أشرف عليهم في مشروع التخرج - لعمل قطعة
بيتزا pizza، ونامت امندا على مقعدها، واستيقظت عندما كنا نتناول
البيتزا والحلوى . وكنت أتناقش مع طلابي عن أهمية الاقتران، وفوجئت
بأن أمندا تقاطعني بهز المنضدة بيدها . ولتوضيح وجهة نظري قمت
بتحريك كوبي كاستجابة لها، حولت وجهها عني وقامت بتحريك المنضدة
مرة ثانية استجاب لها طلابي بالملاعق والشوك التي كانت في أيديهم،

وهزت أماندا مرة أخرى، وحركنا جميعنا كاستجابة لها، واستمر ذلك لمدة عشر دقائق، اندهش العملاء الآخرون بنظر وضحكة الطفلة أماندا وقدرتها على التحكم في ثمانية طلاب.

عندما زادت مандى من تعرض دارلى لمضخة الماء sprinkler تدريجياً مكنت دارلى من التحكم فى مضخة الماء، وكان اتجاه مندى فى التنبؤ بقوس المياه من خلال الغناء Whooshing يزيل عجزها، ويسمح لدارلى من التحكم من خلال المواجهة وعدم الانسحاب، أو الانسحاب من المياه القادمة. وهناك أساليب والدية متشابهة تعظم السيطرة وتمنع العجز الذي يزيد عدة مرات يومياً لدى الأطفال الصغار. وعندما يفعلون ذلك يمكن استخدام استراتيجيتين أساسيتين هما التدرج Grading والاختيار Choice

فعندما يواجه الطفل مهمة جديدة، فقد يخفق غالباً، وبالتالي يمكن تحليل المهمة إلى خطوات صغيرة ممكن تحقيقها لمواجهة التحديات والصعوبات عندما تكون ممكنة. بداية من مستوى يستطيع الطفل التحكم فيه بسهولة. فمثلاً عند وضع طفلة عمرها ثمانية أشهر في حمام سباحة لا يستطيع السباحة فيه، فنجدها يغرق من أول مرة، دعها تلعب فى كمية صغيرة من الماء ثم بعد ذلك زد كمية المياه التي تلعب فيها، وعندما تبلغ من العمر ثلاث سنوات دعها تعوم تحت الماء، ابدأ بقطعة معدنية لامعة عند عمق قدم واحد، ولذا فكل ما عليها أن تفعله هي أن تضع وجهها في الماء وتفتح عينيها وتصل إلى القاع. أو أن أضع القطعة المعدنية اللامعة على عمق قدمين، ولذا فيجب عليها أن تترك قدمها لتمسك بها القطعة، وبعد ذلك عندما تكون مستريحة بقضاء أكبر وقت تحت الماء، ضع القطعة على عمق ثلاثة أقدام عند ذلك فيجب عليها أن تترك قدمها بل نفسها للقاع.

ويجب زيادة كمية الاختيار التي تعطىها لطفلك بمجرد أن يكبر
ليستطيع أن يقول (نعم أو لا) أبني ونمى فيه الاختيار كلما أمكن ذلك،
فعلى سبيل المثال لا تقدم له الطعام فقط، ولكن حوم حوله Dangle
وانتظر حتى يريك ما يريد، اسأله إذا كان يريد هذا أو ذاك، وكنت مستعداً
لاستجابة (لا) وهناك فرص للآباء لزيادة التحكم والسيطرة، فى كل
مجال من مجالات الحياة الخاصة بطفلك

ومن ثم ينبغي أن يعطى للأطفال مهمات فيها تحد بسيط، ومقسمة
إلى خطوات صغيرة بحيث يتكرر شعورهم بالنجاح، وبدلاً من انتظار
عون الآخرين، مثلاً ينبغي تشجيع الأطفال على المحاولة، وعلى أن
يكونوا فعالين فى الوصول إلى ما يرغبونه، كما أن تعليم المهارات التي
يقررها رفاق الطفل هو أمر هام، فمثلاً الرياضيون الممتازون أو
الموسيقيون أو الراقصون ... الخ يشعرون بالثقة، وغالباً ما ينشد الآخرون
صداقته أو اللعب معهم، وإذا لم يكن لدى الأطفال تناسق جيد، فقد يكون
من المفيد تزويدهم بتدريب مبكر ومبسط ومقسم على شكل خطوات
قصيرة، وعلى شكل فردى أو مجموعات صغيرة غير تنافسية .

اكتشاف الأطفال Exploration والإيجابية فى السلوك لديهم

تولد الأطفال وهم مهئين جيداً للإفادة من فرص التعلم، ويستطيع
الأطفال حديثو الولادة رؤية النماذج ويستجيبون للوجوه الأدمية التي
يفضلونها على غيرها من الأشياء، حتى إنهم يستطيعون التمييز بين تعبيرات
الوجه المختلفة، وهم يستطيعون سماع الأصوات منذ ولادتهم، ويستطيعون
تمييز صوت الأم عن غيره منذ الأسبوع الأول. وهم سرعان ما ينشغلون
بالاستكشاف. فخلال الأسبوع الأول يلتفتون نحو الأشياء ليضعوها فى بؤدة
الرؤية تماماً . ويستطيع حديثو الولادة الالتفات برؤوسهم استجابة

للأصوات فهم يحركون رؤوسهم باتجاه المتكلم بكلمة واحدة ، فغذا استمر تكرار الكلمة الواحدة توقف تحريك الرأس عادة إلى أن يتلفظ المتكلم بكلمة جديدة ، يبدو أن الجديد -بالنسبة للطفل- صار بالياً هنا :

والأطفال لا يدخرون وقتاً في سبيل التعلم، فهم منذ الشهر الأول يستخدمون أفواههم لتلمس الأشياء الجديدة وسرعان ما يستكشفون الأشياء الطرية والأشياء القاسية. وقبل نهاية الشهر الأول يكون الطفل قد توصل إلى الربط بين الأصوات والوجوه وسوف يلتبس عليه إذا هو سمع صوت أمه يأتيه من المكان (الخطأ) من مكان ما لا يرى فيه وجهها .

كما يمكن للأطفال أن يتعلموا منذ الأسبوع الأول التنويع في معدل رضاعتهم وذلك في سبيل أن يحظوا بصوت الأم الذي يفضلونه على أى صوت لأى شخص آخر، وهكذا إذ اكانت الرضاعة ببطء تؤدي إلى سماع صوت الأم ، والرضاعة بسرعة إلى غيره. فالطفل سوف يرضع ببطء، أما إذا كانت نتائج الرضاعة سواء كانت بسرعة أو ببطء لا تؤدي إلى شئ، فالطفل نفسه سيعمد عندئذ إلى الرضاعة السريعة .

الطفل يولد وتولد معه سلسلة من المنعكسات الشرطية التي يزول بعضها وتحل محلها مهارات مكتسبة وبواسطتها يمكن للطفل الرضيع أن يختار ما بين الاستجابة وعدم الاستجابة، مثلاً يمتلك الطفل الحديث الولادة الفعل المنعكس الشرطى (الامساك) يمكنه من الامساك بشئ ما أو إصبع تقدم إليه ، وبعد ثلاثة أو أربعة أشهر يندمج الفعل اللاإرادى مع حركة الإمساك التي يمكن التحكم بها إرادياً .

بعد قرابة الأربعة أشهر يبدأ الرضيع بامتلاك السيطرة الفعالة على الأحداث التي تتشكل منها حياتهم، في هذه السن تظهر عليهم الفرحة إذا ما تسببوا في حدوث شئ ما، يبدو انهم يفرحون بعمل الأشياء للعمل فقط،

وربما لأن هذا يمنحهم الشعور بالتحكم والسيطرة، فتحرّيك لعبة أو رميها أو حتى مجرد إحداث ضجة تمنح الطفل الرضيع السرور الكافى .

وعندما تلعب مع طفلك، فالطريقة الوحيدة التى يمكنك أن تساعد به فى هذا السن هى خلق الأوضاع التى تسهل عليه جعل الأشياء تحدث، وسوف يعلم بالتدريج أن أفعاله تستطيع التأثير فيما حوله، وهذه الأفعال مهما بدت متواضعة فى نظر الكبار فإنها على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للطفل لأنها تشكل مؤشرات البداية لتوجه الطفل نحو الاستقلال والاستكشاف .

يبدأ الاكتشاف من الميلاد ويستمر خلال مرحلة الطفولة، وهو مظهر للعب مع أغلب إمكانيات السيطرة لأنها تحتوى على حلقة تغذية مرتدة إيجابية طبيعية (كما قد تحتوى على أيضا على مظهر للعب مع أغلب إمكانيات الخطر الجسدي) فعندما ينجح طفلك ويتحكم فى موضوع جديد أو مهارة فإنه يحاول أن يخلق سلوكيات جديدة ، ويبحث عن امتداد لتحكمه، وتؤدي هذه الإمكانية إلى نجاح أكثر، وشعور قوي بالتحكم، بالإضافة إلى اكتشاف أكثر . كما يتضمن الاكتشاف حلقة تغذية مرتدة سلبية فعندما يفشل طفلك ويجد نفسه عاجزاً فهو ربما لا يحاول مجد فى المرة القادمة، ويؤدي ذلك إلى خفض إحساسه بالتحكم. ويؤدي فى الوقت نفسه إلى اكتشاف أقل .. وهكذا ولذلك لا يجب أن نترك الطفل مطوقاً بعجزه أمام عربته Stroller أو كرسيه Highchair لفترة طويلة من الزمن، قف وأخرج طفلك من عجزه، واكسر دائرة العجز التى ربما يكون قد دخل فيها. لا تضيق على طفلك ولا تقيدته لأن التقيد Swaddling فيه تضاد كبير للتحكم، وتكمن وظيفتك فى مساعدة طفلك على الدخول فى حلقة التغذية المرتدة الإيجابية .

أعط طفلك مساحة من الاكتشاف لكي يبدأ بغرفة صغيرة أو كوخ Crib ويتوسع إلى الحظيرة النقالة Playpen أعطه الأمان لكي يسهب في لعبة الحظيرة النقالة. دعه يكتشف مزيداً عن المنازل، ومزيداً عن الحقائق، ومزيداً عن أشياء في وسع خياله، ومن ثم يكتسب التحكم والسيطرة بدرجة أكثر . لا تعوقه ولا تعارض اكتشافاته حتى لا يصبح غير آمن، وبعد ذلك يصبح أقل إثارة وأكثر إطراء، دعه يجلس ويمشي بدون ما يكون مفرطاً في طلب المساعدة (ولا حظ قواعد الأمن التي يتعرض لها) فالمشي يزيد - بشكل كبير - من مجالات سيطرته وتحكمه. اخلق له مناطق أكثر أمناً داخل المنزل وخارجه يدرك فيها أن يملك معطيات التحكم بشكل تدريجي، ويرتبط سلوكه في هذه المواقف بالنتائج التي يحصل عليها. استخدم مثيرات متدرجة الصعوبة ليتدرج في المشي والتسلق وبإمكان الآباء تعزيز وتنمية قدرات الاكتشاف لدى أطفالهم من خلال اتباعهم عدة أمور منها: مشاركتهم للأمتلة التي تحدث في حياتهم وتشجيعهم على إثارة أسئلة افتراضية، وتدريبهم على النظر إلى الأمور في ضوء البدائل، بالإضافة إلى إعطائهم الوقت الكافي للتفكير وتدريبهم على اكتشاف الحقائق بأنفسهم ومكافأة أفكارهم وأعمالهم المبدعة . علما بأن الآباء يقومون بكل ذلك باعتبارهم موجهين فقط. وبالنسبة للطفل الكبير دعه يبدل، وبعد ذلك يركب الدراجة، وبعد ذلك يتزحلق على الجليد، وصعب عليه بعد ذلك مثيرات التزحلق في ضوء قواعد الأمان.

راشيل ذات الثمانية أشهر، تستغل وقتها كله في الاستكشاف، فأى لعبة تعطيها إياها سوف تخضع للفحص الدقيق، وبعد فحصها من كافة الوجوه، والاحتمالات تحول انتباهها إلى أشياء أخرى . لكنها ما دامت تركز على موضوع واحد فليس من السهل تحويل انتباهها عنه، حتى في الأيام الأولى من عمرها كانت الطريقة التي تستخدم فيها فمها لاكتشاف الأشياء وتعطي انطباعاً بأنها كانت تتعلم تماماً كما تتعلم الآن باستعمال

يديها، وراشيل بالنسبة لغيرها من الأطفال أقل حركة واندفاعاً وهي لاتعب بسهولة، وهي توحى لك أنها تقرر ما تفعل قبل أن تفعل. وقد تعلمت أن الانتباه الشديد لما تصادفه هو الطريقة الأفضل لاكتشاف المجتمع .

بعض الأطفال الصغار يمكن تحويل انتباههم أكثر من راشيل . فهم يجدون عناءاً في تقييد اندفاعاتهم وعدم تحويل انتباههم عندما يكون هناك شئ جديد ينظرون إليه. فقرة الإنسان من كافة الأعمار - على التركيز على العمل الذي في يديه هو مفتاح النجاح في التعلم . كيف يمكننا تشجيع الانتباه لهؤلاء الأطفال المتحفزين ؟

أفضل الطرق أمام الأباء لتشجيع الانتباه لأطول مدة ممكنة هو مساعدة الأطفال في التركيز على أنشطة أو أشياء يجدونها بسيطة وتزودهم بالمعلومات في الوقت ذاته . - ونقدم في السطور التالية بعض هذه الطرق - فالناس الذين يركزون انتباههم على موضوع قريب دوت تشتت تزداد لديهم احتمالات تذكر الأشياء، وهذا ما يصدق على الأطفال الصغار كما الكبار، وأما الرضع الذين يركزون جيداً على الأشياء فيمكنهم ان يصبحوا كباراً ماهرين ولديهم القدرة على التحكم والقابلية للاكتساب .

إن الجهود التي تبذل في الأشهر الأولى من عمر الطفل لدفعه على التعلم تؤدي إلى فارق حقيقي . وهذا لايعنى ان كافة الأطفال الذين شجعوا على التعلم خلال الأشهر الستة الأولى سوف يصبحون موهوبين لا محالة ، أو أن الأطفال الذين تلقوا تشجيعاً - أقل نسبياً - في هذه المرحلة لا يمكن تدارك ما فات . ليس هذا ولكن تحقيق نجاح في وقت مبكر يؤدي إلى نتيجة مفيدة . فكيف يستطيع الأبوان أوولى المر تشجيع الطفل خلال الأشهر الستة الولي ؟ في مثل هذه الحالة لا فائدة من وضع أهداف محددة او مخطط. و " ماذا عساني أعلم ابني اليوم ؟ " هو طرح

غير ملائم على الإطلاق . ومن الفضل مساعدة الطفل على اكتساب عادة الاستكشاف ومراقبته أثناء ذلك أكثر من الاهتمام بمنجزات معينة .

ونقدم فى السطور التالية بعض النشاطات كالألعاب وهى تناسب ثلاثة أهداف واقعية لكل طفل مبتدئ :

١- نشاطات توفر الفرص وتشجع الطفل على ممارسة تركيز الانتباه على الأشياء والأحداث .

٢- نشاطات ضمن ألعاب تحض الطفل على الاستكشاف بنفسه .

٣- نشاطات مصممة لمساعدة الطفل فى تنمية مهارات لديه مثل حس الانتباه والاستكشاف، والبدء باكتساب درجة من السيطرة على أجزاء من مجريات حياته .

الأشياء الواجب عملها : تشجيع الانتباه

فيما يلى نقدم أشياء تستطيع ان تقوم بها أنت لمساعدة طفلك على الانتباه والتركيز على الأشياء والأحداث والصور .

• عرف طفلك أوجه التشابه والاختلاف التى تواجهه. يمكنك أن تمرر يديه على أشياء ناعمة ثم على أشياء خشنة أو على نسيجين مختلفين : ناعم وخشن. لا يبدو مفيداً أن تقول له أثناء ذلك ناعم وهذا خشن، وأنت تعلم أنه مازال أمامه عدة أشهر كى يتعلم استعمال هاتين الكلمتين، لكن هذا ممكن إذا كانت أصوات الكلمات تدل على المعانى وتتوافق معها (١)

• إذا لاحظت على طفلك شغفة بشئ ما فهذا دليل على مدى استعدادة

(١) يمكن أن تقول له وانت تمرر يده أو يدك على شئ ساخن مثلاً : لولو .. أو أبووو، ويمكن ان تسمى الكلب عو، والقطعة عو .

لتعلم المزيد منه. فاستلم زمام المبادرة (فوراً) انظر إلى ما يلفت نظره أكثر. أشر إلى شئ ما كان يركز عليه انتباهه وسمه له أو اشرحه .

• شجع طفلك على التواصل معك بالعين. إن رفع طبقة الصوت تساعد في ذلك. وكذلك تقطيب الوجه يفيد في لفت انتباه الطفل، وطبعي أن الأباء يطبقون ذلك غريزياً .

• كن مستعداً لقبول الحقيقة وهي أن طفلك لن يكون في كل الأحيان مهتماً أو شغوفاً بشئ ما ترغب في مشاركته به. وهذا امر طبيعي تماماً. فقد يكون هناك شئ آخر يشد انتباهه أو أنه مشغول عنك بأمور أو حاجات أخرى مختلفة. لكن المهم ألا تشعر بالفشل أنت وتذكر أنه لايرفض جهودك عن قصد، فإذا لم يكن راغباً بالشئ المحدد فلا تفسره على ذلك فأمامك فرص عديدة قادمة .

تشجيع الاستكشاف

يعد اللعب وسيلة نقل للاكتشاف، واختيارك للعبة يمكن أن تكون بفرض السيطرة والتحكم. فاللعب يمكن أن تكون استجابة لسلوك طفلك الذي يسمح بالتحكم والسيطرة، مثل اللعب التي تتحرك عندما يضربها الطفل، أو يحرك أو يضغط أزرار، كبناء العمارات والصناديق، ولعب العرائس، والكتب التي تعطى صوتاً عندما يتم الضغط عليها .

ويعتبر الكمبيوتر ثورة معرفية معلوماتية هائلة، يتميز بالسرعة والدقة في تخزين واسترجاع البيانات والمعلومات، ويحول البيانات الخام إلى معلومات مفيدة بسرعة ودقة متناهية، ويقوم بتبادل المعلومات بين عدد كبير من المؤسسات التعليمية من خلال شبكات الكمبيوتر، ويتيح معطيات كبيرة للتحكم والسيطرة، كما أنه وسيلة تعليمية وتربوية هائلة،

فهو عكس التلفزيون، الراديو، السينما، ألعاب الفيديو تعد وسيلة تفاعلية، تمدنا بالسيطرة والتحكم في نفس الوقت. ونتيجة لزيادة إقبال عدد الأسر على شراء الكمبيوتر، فإن الاستثمار فيه أصبح مفيداً للغاية، واتسعت استخدامات الكمبيوتر الآن لتشمل تقديم الخدمات التعليمية للطلاب من ذوى الاحتياجات الخاصة، من بينها تحويل المواد التعليمية المطبوعة إلى مواد تعليمية مسموعة، وتحويل الحديث المنطوق إلى نص مكتوب، وتنفيذ الأوامر عن طريق الصوت واللمس دون اللجوء إلى لوحة المفاتيح، واستخدامه أيضاً في تقديم برامج سوفت وير لحدوث التفاعل لدى الطفل .

ومن هنا يمكن القول أن الاستكشاف بالنسبة لمحبي الاستطلاع من بنى البشر من كافة الأعمار هو أفضل الطرق لاكتشاف معلومات هامة عن بيئتنا . فهو يساعد الناس على البقاء على قيد الحياة، وهو بالنسبة للطفل الطريقة التى تؤدى إلى الجواب عن الأسئلة المهمة " ماذا هناك ؟ " " كيف تعمل الأشياء ؟ " " مالذى يؤدى إلى ذلك الشئ ؟ " " ماهى الأحداث التى تتماشى مع بعضها ؟ كيف أجعل هذا الشئ يعمل ؟ ولاغربة أبداً فى أن الباحثين وجدوا الأطفال والرضع الذين أتاحت لهم فرص وخبرات الاستكشاف النشط فى سنيهم وأشهرهم الأولى صاروا أطفالاً من ذوى المهارات، ولديهم قابلية لاكتساب المعارف. وقد تم التوصل فى إحدى الدراسات إلى أن الأطفال الرضع الذين كانت نشاطاتهم فعالة وناجحة هم الأطفال الذين شجعتهم أمهاتهم بحماسة على ذلك .

• لا تنس أن للأوضاع الجسدية البسيطة للطفل الصغير تأثيراً كبيراً على فرص الاستكشاف لديه. فمثلاً : الطفل المحمول بين الذراعين يكون فى وضع افضل كثيراً لرؤية المناظر الممتعة، من الطفل المثلق فى سرير، وهكذا فإنك حين ترفع طفلاً باكياً وتهدهده فإنك تتيح له - فى

الوقت ذاته - مدى اوسع أمامه لينظر إليه .وبما انهم كلهم يحبون الاستكشاف فلا عجب إذا أحب معظمهم أن يرفعوا بين الذراعين عندما يكونون اكثر نشاطاً .

• كما أنك تستطيع ان تلفت انتباه طفلك إلى شئ ما فإنك تستطيع ان تعلمه كيف يستعمل هذا الشئ وبهذا تساعد على التعلم من أى شئ يراه. فمثلاً : تستطيع أن تتقر له على اللعبة لتبين له كيف تتحرك أو كيف تصدر عنها ضجة، وهنا أنتما تلعبان معاً وتعرفان أن هناك الكثير من طرق الاستكشاف المختلفة .

• عندما تضع شيئاً ما بين يدي الطفل للاستكشاف فمن المفيد أن ترشد يديه إلى ما تريد مباشرة . مثلاً : فى حالة تمزيق اللعبة أو الصندوق الذى له غطاء فإن مساعدة الطفل على عمل الحركات الضرورية فى البداية سيلفت انتباهه إلى نشاط لذيذ سيعرف كيف يقوم به وحده .

• كن حساساً لما يفضله طفلك فلاشك أن له ما يحب وما يكره فبعض الأطفال يحبون القرع العالى، وآخرون يكرهونه، ولا حاجة لأن تقلق إذا كان طفلك جارك يحب الاستماع إلى أغنية، وأما طفلك فلا.. فهذا لايعنى أن طفلك لن يتعلم كيف يستمتع بالموسيقى. ليس من ضرر فى تشجيعه على الاستماع إلى الأصوات ،لكن احترم فردية طفلك ولا تتوقع منه أن يشاركك حماسك دائماً .

• شجع طفلك على اكتشاف أمر بأكثر من حاسة واحدة، فالأطفال رائعون غى التعرف على أن الشئ الذى اكتشفوه بالفم مثلاً، هو الشئ ذاته الذى رأوه بالعين. غالباً اللعبة الواحدة يمكن ان تعطى انطباعات مختلفة عندما تقرع أو ينظر إليها بالعين أو توضع فى الفم، فإذا لم يلتقط طفلك

فكرة استخدام حاسة ما بعد لكى تستكشف اللعبة التى ينظر إليها فلا تخف من أن تريه كيف يفعل .

التغذية ووقت الوجبات Feeding And Mealtime

غذى طفلك عندما يطلب أو يحتاج وليس في ضوء جدول معد سلفاً، وقدمي له اختيارات بسيطة، بمجرد أن يكبر بشكل كافى لأن يقول نعم أو لا . ولكن لا تغمره بعدد كبير من أنواع المأكولات المحيرة . أعطيه ملاعق وشوك مبكراً كلما أمكن، وأعطيه الطعام لكي يأكل بيده، وتعلم التحكم وإدراك قيمة الجهد أكثر أهمية فى هذه الحالة من لخبطة الطفل للطعام أو رميه له .

وتعطى الوجبات للطفل مصادر السيطرة والتحكم مع نموه، كما أن تعليم الطهي عامل أساسي من عوامل بناء التحكم، وإدراك قيمة بذل الجهد، ومن ثم يمكن أن تبدأ مبكراً، فطفل عمره سنة يستطيع تقليب فطيرة، وطفل عمره سنتان يستطيع تشكيل العجين، أو يستطيع عمل أشكال من العجين عندما نعمل فطائر صباح يوم الأحد، حيث تقوم لارا بقياس مقادير السكر والدقيق، ويقوم دارلى بتقليب المقادير، وتقوم نيكى بتزويق الفطيرة بالفاكهة، وتقوم مندى بوضعها فى الفرن، ويقوم الأب بأكلها .

يستطيع الطفل البالغ من العمر سنتين أن يساعدك في زراعة أشجار الفاكهة داخل الحديقة، ويستطيع أن يحصدها معك، وعندما تخرج للأكل خارج المنزل (الطعام السريع) فى المطعم، وتتعامل مع حاملي الطعام، يستطيع الطفل اختيار طعامه، ويستطيع اختيار الأدوات المناسبة، فمثلاً بالنسبة للعائلات فى الريف يسمح التسوق للأطفال بالكثير من التحكم والسيطرة، ويوجد أمام بيتنا سوق تجارى كبير يسمح لابنتي لارا ونيكى بأن يأخذون عربات التسوق داخل السوق التجارى، ويمرون خلال ممرات

السوق التجاري لاختيار ما يروق لهم حيث تختار نيكي توت أزرق وفرولة وعصير تفاح، وتختار لارا الجبنة وبسكوت خاص بالكلب وخبز، وعند دفع الحساب يذهب والدهم أولاً، وتضع لارا ونيكي عربتهم، وكل منهم يقوم بوضع اختياراته في السيارة .

ومن هنا فإن مرحلة التعزيز الشخصية الحميمية وقت الطفولة، يجب أن تعقبها عملية الفصل عن مصدر التغذية، ويبعد الطفل تدريجياً عن الرضاعة من ثدى أمه، كما يجب أن يحرم أيضاً من الطبطبة والحضن والاستجابة الفورية من أمه لبكائه أو ابتسامه، ومن وجودها المادى كلما تحول اهتمامه إليها، ويجب أن يتعلم امتلاك زمام النفس، وعليه أن يهيمن على توقيت إعرابه عن احتياجاته ودوافعه، والكيفية أو الصورة التى يعبر بها عنها وطبيعة هذا التعبير..

إن تضيق الخناق، وعدم ترك الحرية لهم فى الاختيار هو شئ غير حيوي، وأن هذا لا يعنى ترك الحبل على الغارب Permissiveness أو التساهل المفرط، أو تلبية جميع طلباتهم، ومع ذلك فإن حرية الاختيار تكسب الأطفال حاسة إدراك العالم الخارجى بشكل واقعي، بالإضافة إلى إكسابهم القدرة على التحكم، وإدراك قيمة الجهد، وأنا هنا أدافع عن حق إكساب الأطفال حق الاختيار والسيطرة، وفى هذه الحالة يمكن القول أن الاختيار المبني على قواعد واضحة من البداية يجعل التعلم فى أحسن حالاته، ويتيح للأطفال خاصية الاتصال الواقعي بالعالم الخارجى. على سبيل المثال عندما يكون طفلك فى مرحلة تتراوح بين عام وثلاثة أعوام، يتجه إلى الرغبة فى الاعتراف بما يملكه من سمات وما يبذله من جهد وهو عادة يظل يتردد فى اختيار ما يأكل واختيار ألوان ملابسه خصوصاً فى عامه الثالث، وهو يرغب أيضاً فى

أن يؤكد لأسرته أنه قادر على أن يتحكم في عاداتي التبول والتبرز ..
ويحاول أن يتمرد على أوامر الأم، ويفكر في الاختيار في أكثر من طريقة
ليدبر بها أموره .. إنه يحاول أن يرتدى ملابسه بمفرده، ويحاول أن يقود
الأسرة إلى المكان الذي يحبه عندما تقرر الأسرة الخروج للنزهة .

إن الطفل عندما يبلغ عامه الأول يصرخ في أي وجه غريب،
ولكنه يقبل على نفس هذا الشخص أن هو قدم إليه لعبة أو أي شيء يثير
اهتمامه ن ويعود الطفل مرة أخرى في إرجاع اللعبة إلى هذا الشخص،
وهذا تعبير عن الود، وإدراك الشخصية، وإدراك جدوى الجهد المبذول
في تلك السن .

ومن الواضح أن الطفل عندما يبلغ العام الثاني يكون أكثر قدرة
على إقامة الصداقة مع الآخرين، وتزداد هذه القدرة عندما يبلغ الطفل
عامه الثالث، بل ويصبح الطفل شجاعا إلى حد يفوق شجاعة الكبار عندما
يتبلغ الرابعة من العمر، وهذا يعتمد على حرية الاختيار المتاحة للطفل،
وتدريبه على إقامة علاقة بين حركاته وأفعاله، وما يرغب في الحصول
عليه .

لذا فأنا أقول أنه يجب على الآباء ألا يجبروا الطفل في سن الثانية
أو الثالثة على تعلم آداب المائدة مثلا، لأن ذلك ينبه الطفل إلى نقائصه،
ويجعله يخجل بسرعة من هذه النقائص .. وبالتالي فهو ينظر إلى الآخرين
بارتياب .. وعندما أرفض أن يعلم الآباء أبنائهم وسائل المجاملة التقليدية
للضيوف إنما أقصد بذلك أن أترك للطفل فرصة الاستمتاع هو بالتعرف
على الناس بدلا من اسم له أو ترسم له طريقا محدودا .. إن الطفل في
سن الثالثة أو الرابعة يريد أن يأخذ فرصة كاملة ليصاحب الناس بطريقته
الخاصة، وعلينا أن نعرف جيدا الحقيقة التي تقول " إن الطفل في سن

الثالثة، أو الرابعة أو الخامسة عندما ينشأ في أسرة سعيدة سعادة عادية بمعنى أنه يرى قدراً كافياً من التعاطف بين الأب والأم، ويشعر بأمان معهما، هذا الطفل يمتلئ بحب العالم كالطفل الذي عمره ثلاثة شهور، إنه طفل يحب الأطفال الصغار، ويحب الكبار أيضاً، ويسهل عليه تماماً أن يرتبط بصداقات متعددة ..

حاجات الطفل وقيمة قبول الآخر

نحدد حاجة الطفل امطلقاً من حاجتنا للطفل ن وبدافع من نزعة التسلط التي غرسها فينا مجتمعنا الأبوى السلطوى والتي أصبحت الصفة المميزة لشخصيتنا، إننا نحاول أن ننشئ الطفل تنشئة تجعله يفقد الثقة في آرائه الخاصة، ونشجعه على قبول آراء الآخرين، دون تردد أو تساؤل، وبذلك ننمي في نفسه الإذعان لسلطة، وبصفة خاصة سلطة والديه، وفي تحليل هذه الظاهرة يشير " هشام شرابي " إلى أن النظام التربوى والاجتماعى فى مجتمعنا الأبوى السلطوى يدجن الفرد منذ الطفولة بحيث يتعلم أن يكون متحفظاً وألا يتخذ موقفاً حاسماً فى أى موضوع، لذلك نراه يكتسب عادة " استشارة الآخرين " وأخذ رأيهم لعجزه فقط عن اتخاذ قراراته بنفسه .

وهذا النمط من التنشئة الاجتماعية للطفل يجعله دائماً بحاجة إلى والديه فى جميع المواقف التى تعترضه، لاشئ إلا لأن والديه بحاجة إليه لكى يمارسا من خلاله نرجسيتهما الأبوية أو بعبارة أخرى نزعتهما السلطوية .

إن مجتمعنا العربى يتميز بأنه مجتمع أبوى سلطوى والمجتمع الأبوى يفسد العلاقات بين البشر، ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنى، ويتحكم فيها الأدنى بالأدنى منه، وبذلك يكون الجميع ضحية

الأقوياء والضعفاء لأنهم فقدوا القدرة على التعامل الأفقى أو الإنسانى التى تقوم على الاعتراف بالآخر على أساس الحرية والمساواة، ومن المهم للغاية فى هذا الشأن أن تتضافر جهود التعليم والاعلام والثقافة لغرس قيمة قبول الآخر فى الوجدان منذ الصغر وتدعيمها عبر سنوات التكوين والتثنية ... سواء كان الآخر هو الآخر من وجهة نظر الجنس (العرق) أو الثقافة أو الدين أو اللون أو العادات أو التوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... إلى آخره، ويزيد من ضرورة غرس قيمة قبول الآخر أن البشرية فى القرن الحادى والعشرين تتعامل بمعطيات جديدة من أبرزها سقوط الجدران بين الدول والشعوب، وانتقال التجارة، ووسائل الاعلام بين الدول والشعوب بسهولة، وهو ما ينبئ بأن " التعامل مع الآخرين " سياسياً واقتصادياً وثقافياً سيكون فى المستقبل أكبر وأوسع وأعرض مما كان فى الماضى .

ولا يتصور حدوث هذا التعامل الكونى الواسع والعابر للحدود مع بقاء تراث الإنسانية (النسبى) من عدم قبول الآخر، فالتعامل الواسع مع عدم قبول الآخر مقدمة حتمية للمواجهة والصراع (ربما الصدام) وليس مقدمة للتعاون وتبادل المصالح والنمو ... وهكذا، يصبح قبول الآخر من زاوية " قيمة إنسانية " تلخص وتطور مفاهيم الديمقراطية والحريات العامة وحقوق الإنسان ومن زاوية أخرى " قيمة نفعية " حيث يستحيل بدونها التعامل الواسع بين كافة الأطراف (وهو حقيقة مؤكدة) إلا فى ظل قيم إيجابية فى مجال قبول الآخر (طارق حجى، ٢٠٠٠ : ٤١) .

والمجتمع السلطوى لا يعزز ذلك بل ينتج شخصية استبدادية ذات طبيعة مزدوجة، سادية ماسوشية، إذ أن هذه الشخصية تبدى استعداداً كبيراً للخضوع والتبعية، ومن ناحية أخرى تبدى ميلاً عدوانياً واضحاً إزاء

الأخر، ولكي تخفى الشخصية الاستبدادية ميلها العدوانى فإنها تكبته فى اللاشعور وتعبّر عنه فى الشعور على شكل إعجاب شديد بالسلطة، وحب أعمى وتطويل وتدمير لها، فالطفل فى مجتمعنا يتصور منذ الصغر على تدنى قيمة قبول الآخر، وتقبل سلطة والديه بحلوها ومرها، وفى نفس الوقت يطلب منه أن لا يثور عليها أو يعارضها، لذا فإن الطفل يجد نفسه مضطراً - مادام لا يستطيع مواجهة هذه السلطة - لأن يكبت عداؤه لها ويبدى " حبه " وإعجابه " بها.

ويتجلى الطابع السادى للشخصية السلطوية التى ينتجها مجتمعنا الأبوى فى تعامل الأب مع ابنائه أو تعامله مع أشخاص آخرين، يعتبرهم ادنى منه ففي تعامل الأب مع ابنائه يظهر لهم " الحب الشديد " ويضحى بالكثير من اجلهم ويظهر اعتماداً كبيراً بهم ن وفى مقابل ذلك يطالبهم - او ينتظر منهم - أن يطيعوه ويعترفوا به بالجميل والواقع أن ما يبيديه من " حب " لهم يرضى شخصيته الاستبدادية التى تحتاج إلى إنسان تفرض عليه سيطرتها لكي تشبع رغبتها فى الهيمنة، وتشعر نتيجة لذلك بقيمتها (محمد نور الدين، ٢٠٠٢) وفى تحليل الشخصية الاستبدادية يقول المحلل النفسى " اريك فروم " أن الشخص السادى يحب بوضوح تام أولئك الذين يهيمن عليهم بقوته، وسواء كان هذا الشخص زوجته أو طفله أو مساعده أو شحاذاً فى الطريق، هناك شعور بـ " الحب " بل والعرفان بالجميل لموضوعات هيمنته .. إنه بالعقل " يحبهم " لأنه يهيمن عليهم، وقد يعطيهم كل شئ فيما عدا شيئاً واحداً : الحق فى أن يكونوا أحراراً مستقلين (فروم، ترجمة مجاهد عبد المنعم، ١٩٧٢ : ١٢١)

وينطبق هذا التحليل على الأب ذى الشخصية السلطوية الاستبدادية والذى يحيط بأبنائه بكل ما يستطيع من الرعاية والحماية

ويعاملهم كملكية خاصة به لا يجوز لأحد غيره أن يشاركه فيها، وفي هذه الحالة يقول " أريك فروم " " إن الطفل يوضع في قفص ذهبي يمكنه الحصول على كل شيء شرط أن لا يريد مغادرة القفص، ونتيجة هذا في الغالب خوف غميق من الحب، من جانب الطفل عندما يكبر، حيث إن الحب يتضمن عنده الحبس والحيلولة بينه وبين السعي إلى الحرية .

الممارسات الوالدية والكفاءة المدركة

يوضح رادن (Radin , 1976) استناداً إلى عدد من البحوث التي أجراها إلى أن هناك بعدين في تنشئة الأبناء لهما تأثيرهما على الذكاء وإدراك الكفاءة، أولها : إيجابي التأثير، والآخر : سلبي التأثير : ويسمى البعد الأول " بالرعاية من جانب الأبوين، ويسمى الثاني : " بالحصار من جانب الأبوين " وهو يرى إزاء تفسيره لهذه الظاهرة أن رعاية الأبوين للأبناء تساعد على الارتقاء المعرفي وذلك لشعور الطفل - في ظل هذه الرعاية - بأن التعامل مع البيئة يحمل في طياته عنصر الإثابة، ومن ثم ينغمس الطفل في السلوك الاستكشافي للبيئة، ويعد هذا الاستكشاف مدخلاً محورياً لارتقاء الذكاء ونماء القدرة على التحكم .

ومن ثم فإن تعرض الطفل في تفاعله مع أبويه لصور راقية من التعبير اللفظي واللغوي واستعداد الأبوين لإثابة الأطفال عن حسن تعبيرهم اللفظي، بالإضافة إلى إتاحة فرص التعبير اللفظي أمام الأبناء في المواقف المختلفة تمثل أمور ذات ارتباط إيجابي قوى بالذكاء، وبإدراك القدرة على التحكم .

وهذا ما أثبتته بحث إلكند وإرفنج (Elkind & Irving , 1978)

حيث تبين من خلال بحث الأبوين على الإنجاز مع نمو دافعتهم وتوجيههم عقليا في ظل توافر درجة من الاستقلال تشكل مناخاً نفسياً ملائماً لارتقاء

التحكم والتمكن، وتبين أيضاً أن هذه المتغيرات أقوى المتغيرات تنبؤاً
بذكاء الأبناء من مجرد الارتكاز على متغيرات الوضع الاجتماعي
والاقتصادي للأبوين، وبالتالي فإن ازدياد الإحساس بالتمكن عند الأطفال
يأتى إذا ما كان أبواهم منبهين إلى ضرورة تشجيع الطفل وإثابته عند
تأدية عمل ما بنجاح، ويرتقى هذا الإحساس فى الفترة العمرية ما بين
سنتين إلى خمس سنوات إذا ما توافرت له الظروف الملائمة، وتؤكد ذلك
دراسة قامت بها دويك وآخرون (Dweck et al, 1978) عن أثر
تقويمات الراشدين (وما تتضمنه من إحياءات بالعوامل المسؤولة عن
نجاح الطفل وفشله) على تقييمه هو لنفسه وعلى تقديره للعوامل المسؤولة
عن النتائج التي يختبرها - وتوحي دراسة أخرى لدويك (Dweck ,
1975) وإن كانت قد أجريت فى سياق تعليمي مدرسي - بالآثر الذي
قد تقود إليه تقويمات الوالدين فى تعاملهم مع نجاح الطفل وفشله، وقد
بينت دويك أن الإحياء للتلميذ بأن فشله يعود إلى قلة الجهد الذي بذله
يؤدى إلى درجة أعلى من المثابرة وإلى عزو الفشل إلى قلة الجهد الذي
بذله (وهو عامل وإن كان ذاتياً إلا إنه عامل متغير وخاضع للتحكم فى
نفس الوقت) أما الإحياء له بأن فشله يعود إلى ضعف قدرته فإنه يقوده
إلى عزو مناظر (أى أن فشله يعود إلى قصور فى قدرته) ويقود إلى
تعلم العجز فى وجه الفشل .

فالتحكم يمكن اكتسابه وتعلمه، فالفرد الذي يعيش فى أسرة تشجع
الأنشطة التي يترتب عليها مكافأة ينمو لديه اعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل
الأشياء الجيدة ويتجنب عمل الأشياء السيئة، أما إذا كانت خبرات الفرد
داخل أسرته غير ثابتة وغير ممكن التنبؤ بها حيث لا يستطيع الحكم
مسبقاً على ما إذا كان سلوكه سيلقى القبول أو الرفض فسوف يدرك

الأحداث التي يتعرض لها على أنها لا تدخل تحت سيطرته . أي أن العجز المتعلم يبدأ من الطفولة، وقد يأتي من مضمون وإحياءات الرسالة الموجهة من الراشدين للأطفال بعد فشلهم، فمثلاً قد يوحى مضمون الرسالة بعجزهم . فإذا أخبر مثلاً الوالدان طفلهما بأنه سيئ وغبى فهو يعتقد ويؤمن بأنه كذلك، ولا يستطيع عمل أى شئ صحيح، ولا يستطيع ثانية الفوز بخب واستخسان والديه ويفقد معايير ومحكات نجاحه، وبالتالي يشعر بالإحباط ويستسلم لأي مثيرات، ويعتقد أن أى موقف بمثابة قيد عليه، وإذا أخبره بأن الفشل ليس نهاية العالم وما زال أمامك الفرصة للمحاولة والجد حتى يصل للنجاح، وبأنه محبوب ويعمل أشياء ذات قيمة مرتفعة، لأنه يعتقد أن فشله لا يؤثر على نظرة الآخرين المهمين له ومن ثم يتكون لديه عوامل واقية ضد العجز المتعلم .

ومع نمو قدرات الطفل خلال السنوات الخمس الأولى من عمره ونمو مهاراته الحركية، وبالتالي معاشته للكثير من المواقف التي ينجح فيها في تأدية مهام معينة يزداد لدى الطفل الإحساس بالتمكن أكثر وأكثر . وقد بين ماكلياند أن الإحساس هو الذي يشكل دعامة الدافعية في سنوات لاحقة بعد ذلك، فبإمكان الدافعية للإنجاز وأن تتشكل في سنوات ما قبل المدرسة . إذا ما وجد الأطفال من الأبوين التشجيع المصحوب بتوافر درجة من الاستقلالية في إطار من العلاقة الدافئة، فما عليك لكي تدرك أهمية هذا الأمر أن تلاحظ سرور الطفل إزاء تمكنه من القيام بمهمة معينة، ولتكن على سبيل المثال تسير عربه صغيرة . في أن يؤدي هذا بنجاح حتى تجده يبتسم ويتحرك بجسمه حركات توحى بشعوره بالسعادة ومبعث سعادته هو أنه يشعر بتمكنه وبقدرته على عمل شئ في البيئة التي يعيش فيها .

وفى هذا الصدد تبين دراسة لبالدوين Baldwin أجراها على (١٦٧) تلميذاً فى الرابعة من العمر أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية يتميزون بالنشاط والمنافسة والميل إلى الزعامة، وإدراك التحكم الداخلى، والتوجهات التفاعلية نحو المستقبل، وعدم العصيان والتسامح مقارنة بالأطفال الذين ينتمون إلى أسر تسلطية .

ويشير كولير (Collier, 1994) إلى أن الشعور بنقص الكفاءة لا يرتبط بجنس الفرد بقدر ما يرتبط بإدراك الأبناء لبيئاتهم الأسرية، وطريقة معاملة والديهم لهم، فالأبناء الأكثر مثابرة والأكثر رغبة فى النجاح، يتسم والديهم بأنهم أكثر دفئاً وأكثر تفاعلاً مع أبنائهم واهتماماً بهم وأكثر تشجيعاً لهم على الاستقلالية والنجاح والإنجاز، وهم أكثر ديمقراطية، وأقل تساهلاً، وأقل تسلطاً، وأقل فى الحماية الزائدة وأقل فى عقاب أبنائهم، ويضعون توقعات عالية لأبنائهم ولكنها واقعية، وهم أكثر سعادة لإنجاز ونجاح أطفالهم، مما يجعل أبنائهم يشعرون بالأهمية والقيمة والثقة التي تعتبر أساس النجاح، ويعتبرون أن المهام والصعوبات التي تواجههم بمثابة تحدى لهم . وهذا ما أوجده هاردى وآخرون (Hardy et al , 1993) عندما أكدوا أن إدراك الأطفال لوجود دعم أبوي ودفء في العلاقة الأبوية ارتبط إيجابياً باستخدام الأطفال لعدد أكبر من استراتيجيات المواجهة التي توحى للفرد بإيجابياته وقدرته على التحكم، ومع ما ذكره دسك ودانكو (Dusek & Danko , 1994) فى أن المراهقين الذين يدركون أن آبائهم يستخدمون أساليب تنشئة ديمقراطية، أو فيها تسامح يستخدمون استراتيجيات مواجهة تركز على المهمة أكثر من المراهقين الذين يدركون أن آبائهم يستخدمون النمط التسلطي فى التنشئة .

وتتأثر معتقدات الإنجاز لدى الأطفال، ويمكن التنبؤ بها أكثر عن طريق معتقدات الإنجاز لدى والديهم بالمقارنة بكل من معتقدات الإنجاز لدى معلمهم وبأدائهم الفعلي الجيد في المدرسة، وترتبط تقديرات الوالدين بشعور أطفالهم بالعجز المتعلم مع ميل لإظهار أداء عاجزاً وتفسيرات لاعقلانية منبئة بعجزهم وعدم تخطي أى مهمة حالية ومستقبلية، ويرتبط أيضاً مع تقارير معلمهم عن أدائهم وسلوكهم العاجز داخل الفصل المدرسي (Parsons ,Adler & Kaczale , 1982; Fincham & Cain, 1986).

فالقبول والاستحسان من قبل الوالدين يجعلان الطفل يشعر بالقيمة والكفاية والاقتدار، فإذا صاحب القبول والقيمة والكفاية والاقتدار تشجيعاً من الوالدين للطفل على الاستكشاف يتكون لدى الطفل شعوراً بالكفاية الجسدية والاجتماعية واللغوية وهي معطيات واقية من تعلم العجز، ويتجلى ذلك في اللعب مع الآخرين وحل المشكلات، ويستمر هذا الشعور في مرحلة الشباب متجلياً في المواجهة الناجحة للمشكلات والضغط (Schultz,1990:457)

وفي هذا السياق قام ديس وآخرون (Deci et al , 1993) بملاحظة مجموعة من الأمهات يتفاعلن مع أبنائهن في شروط مخبرية مضبوطة في إطار مهمة لعب مشترك، أظهرت أن الملاحظات التحكيمية للأمهات ارتبطت بقدر أقل من الدافعية الذاتية لدى الأبناء لمتابعة اللعب بالألعاب التي دارت تفاعلاتهم مع أمهاتهم حولها، وعلل "ديس وزملائه" على هذه النتائج بالقول بأن التحكم الذي يحرم الفرد من الإحساس بالتوجيه الذاتي، ويحول دون إشباع حاجته إلى الاستقلالية الذاتية Autonomy، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل دافعيته لمتابعة العمل الذي قدم التوجيه في إطاره

وهناك مجموعة من الدراسات أجريت في إطار نظرية التقرير والتوجيه الذاتيين، تدعم العلاقات المفترضة بين التعامل الوالدي والقابلية لتعلم العجز لدى الأطفال. وعكف الباحثون في هذه الدراسات على استقصاء العلاقات بين المدركات الذاتية المتصلة بفاعلية الذات ودور الدعم الوالدي في تطور هذه المدركات من جهة وصلتها بالإنجاز والتكيف الأكاديميين من جهة أخرى (Grolnick, 1990) وتشير هذه الدراسات في مجملها إلى أن الدعم الوالدي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالكفاءة المدركة Perceived Competence لدى الأطفال وبتقديرهم لدور الذات في التحكم بمجريات الأمور، كما ظهر أن الدعم الوالدي يرتبط إيجابياً بالإقبال على المهام التي تتطلب على شيء من التحدي، كما يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالكفاءة والتكيف الأكاديميين .

وفي اختبار مباشر للعلاقة بين التحكم المدرك لدى الأطفال والقابلية لتعلم العجز (ياسمين حداد، ونائل الأخرس، ١٩٩٨) وجد أن الأطفال الذين يتدهور أدائهم بعد التعرض لفشل متكرر يميلون إلى الاعتقاد بأن القوى المتحكممة بمجريات الأمور في حياتهم إما قوى خارجية، أو قوى مجهولة، في حين أن الأطفال الذين يعتقدون بأن موقع القوى المتحكممة يكمن في الذات لم يتأثر أدائهم بعد الفشل بالمقدار نفسه.

وفي مراجعة ماكوبي (Maccoby, 1980) للدراسات التي استقصت أثر التوجهات الوالدية الداعمة للأبناء مقارنة بالتوجهات التحكمية على تطور المدركات الذاتية الإيجابية، استنتجت "ماكوبي" أن التوجهات الداعمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكل من : استعدادهم للعمل على المهمات الجديدة والتي تتطلب على قدر من التحدي، مثابرتهم في وجه الصعوبات. وتتسق هذه الاستنتاجات بشكل واضح مع المعطيات النظرية

والامبريقية المشتقة من نظرية ديس وريان وهذه الاستنتاجات بدورها تبرر الافتراض بأن الدعم الوالدى للاستقلالية الذاتية لدى الأبناء يسهم فى وقايتهم من العجز المتعلم .

وبصورة أكثر توضيحاً يتساءل الباحث الحالى هل ممارسات أم طفل عاجز تختلف عن ممارسات أم طفل غير عاجز ؟ ويمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال ما قررته الدراسات السابقة، حيث لوحظ أن أمهات الأطفال ذوى توجهات العجز يعطون تعليقات إزدرائية عن كفاءة أطفالهم، توحى بنقص أو بعدم الشعور بالكفاءة المدركة، ويعطون جملاً لفظية لأطفالهن يشجعونهم فيها على الاستسلام (Ames & Archer 1987)، وإنما أمهات الأطفال ذوى توجهات التحكم-أى الذين لا يشعرون بالعجز المتعلم- أكثر حساسية لمعتقدات القدرة لدى أطفالهن وينمون لديهم سلوكيات التحكم، وآية مهمة إذا حاول الطفل فيها يستطيع تخطيها، ويعلمونهم جملاً ذاتية إيجابية تقيهم من الشعور بالعجز المتعلم، كما يعلمونهم أن يصبحوا أكثر رؤية Monitoring لذاتهم وأكثر معرفة بمصادر قوتهم وضعفهم، ويستخدمون جملاً لفظية تفسيرية تشجعهم على الإقدام والتفاؤل، وإن أية فشل ليس نهاية العالم، وإنما الفشل هو خبرة مثير للتحدى والالتزام، ويطورون لديهم قيماً تؤصل الإنجاز، وتوجهات أهداف تؤكد على التعلم والمهمة لا الانفعال (Hokoda & Fincham,1995:376) .

وتنهمك أمهات الأطفال ذوى توجهات التحكم فى سلوكيات مواجهة العجز المتعلم لدى أطفالهن، ومواجهة سلوكيات الانشغال بالأنفس Ego-Involved، ويسمح لهم بالانشغال بسلوكيات التوجه نحو المهمة وهن - أى الأمهات - أكثر احتمالاً لتجاهل التأثيرات السلبية لأطفالهن

، ويستجيبين لإستراتيجيات تكسبهن وتعودهن على الاندماج فى المهمة، بدلاً من النظر إلى النقائص والعيوب التى فى الذات، وأنهم لا يقدرُونَ على إتقان المهمة، ويمكن توضيح عبارات التوجه للتحكم لدى أمهات الأطفال الذين يتوجهون للتحكم :

[١] الطفل : أنا لا أستطيع أن أفعل ذلك .

[٢] الأم : حاول واصبر وثابر لكي تتغلب عليها .

[٣] الطفل: أن لا أستطيع أن أحل بعض المشكلات .

[٤] الأم : نعم أنت تستطيع .

[٥] الطفل: أنا لا أستطيع .

[٦] الأم : أنظر للمشكلة ثانية وحاول .

ومن ثم تهدف عملية الاتصال الأبوى إلى توصيل رسالة أساسية مضمونها الحب وقدرة الطفل على السلوك والاستجابة، ولكى يحدث ذلك فإن الوالدين فى حاجة إلى تبنى أسلوب التدعيم الإيجابى لذات الطفل وصفاته الإيجابية، وتشجيعه على التقليل من صفاته السلبية كونها قابلة للتغيير، وهنا يصبح الوالدان طرفاً إيجابياً فى عالم الطفل وليس طرف ناقد منعزل.

وعندما تستخدم المديح الوصفى مع طفلك عادة ما تكون أكثر فعالية فى دفع وحفز طفلك وتحسينه من إدراكات عدم القدرة على الاستجابة، فضلاً على تكوين مفهوم إيجابى لذاته، وتدفعه لتعلم المهام الجديدة وتشجع لدى طفلك الدافعية الذاتية لأداء العمل الجيد فى المستقبل، ويجب أن تتصف بمجموعة من المهارات عند التصدى لهذا النوع، والتى

تتمثل في المديح الممزوج بالنقد، وبالتالي سيصعب على طفلك تفهم ما الذى تقصده بدقة، وهذا المثال التالى :

- الابنة : طفلة تبلغ من العمر عشر سنوات سألت والدتها إن كانت تستطيع تنظيف حجرة الاستقبال بالمنزل، وسمحت والدتها بذلك .
 - الأم : جميل يا ابنتى أن تتطوعي فى مساعدتي فى تنظيف المنزل، ولكن دعينا نلاحظ مدى إتقان عملك .
 - الابنة: لقد نظفت كل الحجرة حتى النجفة يا أماه .
 - الأم : أنظرى هنا، أنت لم تنظفي تحت هذا الكرسي، وهذه المنضدة، كما يجب نقل هذا الدولاب الصغير لتنظفي تحته.
 - الابنة : لقد نظفت هذا الجانب من الحجرة جيداً يا أمى .
 - الأم : لقد أدبت هذا العمل بإتقان، وأخشى أن يكون أدائك لواجباتك المدرسية يمثل هذا النمط .
 - الابنة : لقد حصلت يا أمى على درجات جيدة فى الشهر الماضى .
 - الأم : أنك تتركين أن درجاتك يمكن أن تكون أفضل إن اجتهدت وأدبت واجباتك المدرسية بصورة أكثر دقة ونظافة .
- والمستأمل فى نمط اتصال الأم مع ابنتها فى البداية صورة مديح، إلا أنها تركت لنفسها الزمام لانتقاد الابنة، لدرجة أن الابنة أدركت عدم تقبل والدتها لعملها سواء كان داخل المنزل أو المدرسة .
- والأم فى هذه الحالة يجب أن تدرك فى استخدام المديح التركيز على العمل فقط، ولا يجب أن تقوم بعملية تقويم (عادل الأشول، ١٩٩٢: ٨٩٧)

ويمكن أن تكون استجابة الأم لابنتها على النسق التالي إن أرادت أن تستخدم المديح والتعزيز الإيجابي في توصيل تقبلها لابنتها حتى وإن كان العمل غير مكتمل، وبالتالي تشجعها على أداء الأعمال المنزلية مرة أخرى :

- الابنة : لقد انتهيت يا أمى من تنظيف الحجرة وترتيبها.
- الأم : حسنا يا بنيتي أن تتطوعي لمساعدتي فى تنظيف المنزل، هيا بنا نرى كيف أصبحت الحجرة الآن .
- الأم : حسنا، إن منظر الحجرة الآن أفضل ١٠٠ % عما كانت عليه، حقيقة إن النظافة من الإيمان، ويمكن أن تزين المكان، وقد يكون هناك عمل صغير قد يجعل العمل مكتملاً وهو التنظيف تحت المنضدة، وتحت الكراسي، احضري يا ابنتي المكنسة ودعيني أساعدك، وبعد الانتهاء يمكنك الذهاب للخارج لتشتري بعض الحلوى مكافأة لنا جميعاً .

فرق شائع بين حديث الأم الأول، والثاني، فالأول محبط لا يشجع الطفلة على أداء العمل بإتقان، على نقيض الحديث الثاني الذى يشجع على تكرار العمل مرة أخرى، وإدراك أهمية الجهد والمحاولات المتكررة الجادة .

فاختيار الأم للكلمات - أثناء عملية التوجيه - له مفعول السحر الذي يضع المستحيل فى معظم الأحيان، لذلك ابدأى لوم ابنك على تصرفه بكلمة " أنا " ولا تبدأى بكلمة " أنت " فالجملة التي تبدأ بـ " أنا تعلن عن شعور شخصي مثل " أنا أشعر بغضب عندما تتأخر ويبدد الطعام " أما الجملة التي تبدأ بـ " أنت " تحنان إلى الاتهام والهجوم مثل " أنت تأخرت والطعام برد " وكانا ننزع إلى الدفاع عندما تشير لنا الأصابع بالاتهام،

لذلك حاول تجنب الأحكام الديكتاتورية المطلقة عند حديثك مع طفلك مثل " أنت دائما " " أنت أبداً " لأنها غالباً ما تعنى أنه ليس هناك بادرة أمل في التقدم والتحسين، وليست هناك أية فرصة أمامه لإسعادك وإرضائك، وليكن حديثك معه كما لو أنك تتحدثين مع شخص بالغ تظهرين له الاحترام والاهتمام بمشاعره، وتأكدي في كل مرة توجهين النقد فيها لطفلك أنه يفهم بوضوح أنك تحبينه، ولكنك لا تحبين سلوكه الخاطيء .

ويعلق دونوفان Donovan في دراسة له حول أطفال ما قبل المدرسة أفادت الدراسة أن الأطفال الذين يعيشون داخل أسرة متحكمة يظهرن مزيداً من السلبية وقليلاً من روح المنافسة وانخفاض مستوى الطموح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين، وعلى خلافها ذلك فأطفال الأسر المتسامحة كانوا أكثر نشاطاً وفعالية وأكثر تنافساً. ونتساءل عن إمكانية ارتباط استراتيجيات الأم بنماذج وسلوكيات العجز لدى أطفالها ؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال ما أوضحت الدراسات السابقة، حيث تؤكد هذه الدراسات أن أسلوب تعليم وتربية الوالدين ينشئ فروقاً في تحصيل أطفالهم، وبصورة أكثر تحديداً فإن استخدام مستوى التفاوت المرتفع High-Level Distancing واستراتيجيات التحكم غير المباشر Indirect Control بالإضافة إلى أن الممارسات الوالدية التي تستخدم الأسئلة والتفسيرات التي تؤدي إلى تعليم الأطفال التحدي والمثابرة والكفاءة، وعدم الاستسلام للنتائج السلبية، وأي نتيجة سلبية ليست إلا فرصة للتقدم والتحدى، بالإضافة إلى تعظيم النمو المعرفي (Hess & Mcdevitt, 1984) أي أن استراتيجيات التحكم قد تؤدي إلى اعتقادات غير واقعية لدى الأطفال توحى لهم بالعجز، وأن الراشدين فقط هم الذين يستطيعون التحكم في المشكلات أو حلها، وأن

أساليب التفاوت المنخفض تعكس اعتقادات أولية لدى الأطفال وأنهم أهل للثقة. وبالتالي يؤكد هو كودا وفينشام (Hokoda & Fincham, 1995) أن أمهات الأطفال ذوي العجز المتعلم يستخدمون بكثرة استراتيجيات التحكم المباشر التي تؤدي إلى امتلاك الأطفال تقديرات منخفضة low appraisals لقدراتهم وتحكماتهم المتدنية، بينما أمهات الأطفال ذوي توجهات التحكم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التحكم غير المباشر والذي يؤدي إلى خلق وتطوير الثقة بالنفس والانتباه المباشر من الأطفال بفاعلية إلى قدراتهم ومحاولاتهم على إتقان أي مهمة. ولاسيما المهام غير القابلة للحل، ويشبه ذلك الانفعالات الإيجابية والمثابرة لدى الأطفال الذين يتوجهون نحو التحكم والذين يعملون بمفردهم في مهام إنجاز صعبة .

ونتساءل أيضاً: هل أمهات الأطفال ذوي توجهات التحكم -لا يشعرون بالعجز المتعلم- أكثر استجابة لسؤال أطفالهن من أمهات الأطفال ذوي الشعور بالعجز المتعلم، ويمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال ما أوضحته بعض الدراسات السابقة حيث أوضح أندروس (Andreas, 1982) أن أمهات الأطفال الذين يشعرون بالعجز المتعلم هن أكثر احتمالاً في عدم الاستجابة أو إنكار مساعدة أطفالهن عندما يحتاجون للمساعدة، وتتسق هذه النتيجة مع المؤشر الواسع والذي يشير إلى ارتباط السلوكيات الوالدية الأكثر حساسية واستجابة للأطفال بالنتائج الإيجابية التي تحدث في حياتهم، فالأمهات اللواتي يستجبن لأسئلة أطفالهن، هن أمهات لأطفال أكثر مثابرة، ويستخدمون أساليب تفسيرية متفائلة للأحداث توحى لهم بقدرتهم على التحكم، ويمتلكون قدرات عقلية مرتفعة (Skinner, 1986, 359-382)

ومن ثم فإن أمهات الأطفال ذوي الشعور بالعجز المتعلم هن أقل استجابة ويستجيبون بطرق تجعل اتصالاتهن بأطفالهن يتفق ويتسق مع عزو الأطفال الأحداث السيئة إلى قدراتهم . إنهم غير أكفاء، وأن أهداف سلوكهم هي الحصول على الدرجة وإرضاء الآخرين فقط وذلك بالمقارنة بأمهات الأطفال ذوي توجهات التحكم، والذي نجدهم أكثر حساسية وإيجابية لطرق التفاعل مع أطفالهم (Hokoda & Fincham, 1995) .

وتطبيقاً لذلك فإن أنسب طريقة لخفض الشعور بالعجز المتعلم هي تشجيع الوالدين على استعمال العبارات التي تنمي توجهات التحكم في الأمور على سبيل المثال :

- لا تسأل طفلك لماذا، ولكن اسأل كيف حدث ذلك .
- لا تستخدم في حديثك مع طفلك كلمات جارحة له ككلمة غبي، كسول، أنت طفل صغير، حيث إن مثل هذه الكلمات لا تجعل مناقشتك مع طفلك ذات فائدة حيث يدرك أن فكرتك عنه مازال طفلاً .
- أن كنت تشعر بالتعب فسوف تبذل مجهوداً مضاعفاً لكي تكون مسهماً فاعلاً فالاستماع الفاعل الصادق بمثابة عمل صعب شاق ويصبح أكثر صعوبة عند شعورك بالتعب والإرهاق الجسمي وبالتالي يفضل أن تكون مستريحاً وغير منشغل
- عندما يأتي طفلك إلى البيت ويحضر لك الامتحان لا تسأله عن الدرجة التي وصل إليها، بل اسأله ماذا فهم، أو ماذا تعلم من حلة لأسئلة الامتحان
- لا تشجع طفلك/أو تقول له عندما يستطيع الحصول على درجات مرتفعة أنك عملت بجد بل قول له أنت عندما تستطيع تعلم مهام جديدة وتتعلمها وات تعجز في ذلك فهذا بسبب أنك اجتهدت وأديت بكفاءة .

• عندما يستطيع طفلك أن يعمل أحسن من الآخرين لا تقول له أنت حاولت بجد، ولكن عندما يستطيع تعلم مهام جديدة قول له أنت حاولت بجد

• لا تهنيء طفلك عندما يكون أحسن من الآخرين بل هنئه وشجعه عندما يقدم ويحاول أن يتعلم ويتقن مهام، ويعتقد أن بإمكانه السيطرة على الأمور، والأحداث لا السيطرة على الآخرين :

• لا تضع نصب عيني طفلك أن أساس التفوق هو الحصول على الدرجات المرتفعة، بل اغرس فيه حب التمكن والإتقان وحب التوجه نحو المهمة . ومن ثم يجب على الوالدين تشجيع أطفالهم على :

- تشجيعهم على محاولة إيجاد أسباب أخطائهم .

- تشجيعهم على بذل قصارى جهدهم لكي يتعلموا أشياء جديدة

- أن يركزوا انتباههم على أهمية تحسين وتقدم تعلمهم .

- تشجيع الأطفال على محاولة الوصول لأهدافهم .

• يجب أن يدرك الطفل أن لكل عقاب نهاية، فلا يجب الاستمرار في نقد الطفل على درجاته الضعيفة إلى ما لا نهاية، ولكن يجب نسيان ما ارتكبه الطفل من أخطاء .

العجز المتعلم في الطفولة

سيلجمان مارتن (بتصرف)

تتسم السنتان الأوليان في حياة الطفل بالعجز عن التحكم في الأمور حيث يكون المولود الجديد عاجزاً ومخلوقاً ضعيفاً تأتي له أمه عندما يبكي ويصرخ، لكنه لا يستطيع التحكم في ذهاب أمه إليه، ويعتبر

صراخه استجابة منعكسة لأمه وعدم راحته، ولا يكون لديه خيار في هل يصرخ أم لا ؟ ولكي يتغلب على ذلك العجز يجب عليه أن يزيد من أساليب التحكم والهيمنة على البيئة المحيطة به، ويجب عليه أن ينمي استجابات إرادية يحقق بها نتائج مرغوباً فيها، وإن العضلات الوحيدة التي يتمكن المولود الجديد التحكم فيها إرادياً هي تلك التي يستخدمها في الرضاعة وحركة العين، ويبدأ في أول ثلاثة شهور في حياته بالتحكم في ذراعيه وساقيه، برغم أن حركته في مراحلها الأولى تكون في إدارة ذراعه مكرراً وسع استطاعته، وبعد ذلك يصبح بكاؤه تلقائياً، فقد تعلم أن يبكي عندما يريد أمه، في خلال السنتين الأوليين يدخل عاملان هامان للتحكم الذاتي هما المشي والكلام، ويكافح الطفل كفاحاً هائلاً خلال هذين العاملين متجهاً نحو التحكم والإنجاز، ويمشي بخطى قصيرة قلقة لكي يتغلب على الصعاب، ويثابر عندما يتم إعاقته، وإنه لمن السعادة أنه لا يعجز بسرعة .

ومن ثم يمكن القول بأن الحياة تبدأ بعجز تام لا يستطيع الرضيع حديث الولادة أن يساعد نفسه، لأنه لا يزيد عن كونه مخلوقاً لا إرادياً، وعندما يصبح الرضيع تهرول الأم نحوه بالرغم من أن هذا لا يعنى أنه يسيطر على حضور أمه إليه، ولا يزيد صياحه عن كونه رد فعل انعكاسي للألم أو عدم الراحة. ولا يوجد لدى الرضيع خيار بشأن صياحه. يبدو أن مجموعة معينة من عضلاته تكون تحت سيطرة إرادية ضئيلة، وهي مجموعة العضلات الخاصة بالرضاعة. كذلك نجد أن السنوات الأخيرة في أعمار المعمرين من الناس تعود بهم إلى حالة العجز، حيث يفقدون القدرة على المشي . أيضاً - مع أشد الأسف - يمكن أن يفقدوا السيطرة على مخارج البول والغائط حسبما كنا نتمكن من ذلك منذ السنة

الثانية من العمر، أولاً يستطيعون إيجاد الكلمات التي يريدون أن يتحدثوا بها . وقد يفقدون القدرة على الكلام أو حتى مجرد توجيه أفكارهم

تعد الفترة الطويلة بين مرحلة الطفولة المبكرة والسنوات الأخيرة من العمر عملية خاصة بظهور العجز واكتساب السيطرة الذاتية، وتعنى السيطرة الذاتية القدرة على تغيير الأشياء بالأفعال الإرادية الاختيارية للفرد. وتعد السيطرة حالة مضادة للعجز. في الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من مرحلة الطفولة تحدث بعض الحركات الأساسية لذراعي ورجلي الطفل بسيطرة إرادية، وتتبدل حركات الذراعين إلى محاولات من الطفل لكي يصل بيديه إلى الأشياء . أما بالنسبة لبكاء الطفل فيعتبره الوالدان إرادياً، مما يسبب لهما فزعاً . يصبح الطفل بعد ذلك قادراً على أن يصبح عالياً من أجل أن يستدعى أمه مهرولة نحوه . ينتهي العام الأول من عمر الطفل بمعجزتين من السيطرة الإرادية، تتمثل المعجزة الأولى في : الخطوات الأولى التي يخطوها . أما الثانية فتتمثل في الكلمات الأولى التي ينطق بها. إذا سارت الأمور على ما يرام تجاه ذلك، وتسم الوفاء باحتياجات الطفل الذهنية والجسمية المتنامية ولو بأقل درجة، فإن السنوات التالية تكون صالحة للقضاء على حالة العجز مع تكوين السيطرة الذاتية .

وفى ضوء ذلك أيضاً تقع أشياء عديدة خارج نطاق سيطرتنا – مثل لون أعيننا، وشعرنا، وطولنا، وجنسنا، والجفاف الموجود بالغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، ولكن هناك حدوداً واسعة غير مطلوبة من الأعمال، والتي يمكن أن يكون لنا سيطرة عليها – أو أن نتخلى عن السيطرة ونحيلها إلى الآخرين، أو نتركها للقدر، وتتضمن هذه الأفعال الطريقة التي نعيش بها في حياتنا، وكيفية التعامل مع الآخرين من

الناس، وكيفية كسب العيش، وكافة مظاهر الوجود التي يكون لنا فيها شئ أو درجة من الاختيار والتحكم .

وتمثل قصة روبرت Robert من القصص الحقيقية وهو طفل جيسكا Jessica وجو Joe طفلها الأول، وعنده من العمر ثمانية عشرة شهراً، وكان الوالدان في قلق شديد على ابنهما، وقد يضطربان بشدة بسبب الأشياء التي قد يفعلها روبرت، ويندهش ما يفعله هذا الطفل المثابر، القوي في التحكم ويتجه روبرت إلى تلك المنطقة الجذابة الثرية خلف الأريكة، وكان يحشر جسده حول نهاية المنضدة عند وجوده تحت المصباح الكهربائي تقريباً، لكون ذلك يعطيه السرور والمتعة، أينما كان يقف خلف الأريكة عند مخرج الكهرباء، أما جيسكا فكان غائبة عنها، وسبب ذلك إثارة فضوله، وكان روبرت يندفع بعنف إلى الأريكة كل وقت، وكانت جيسكا تحاول أن تلهيه وتبعده، وحاولت في البداية أن تغني له أغنية برني Berny أنا أحبك وأنت تحبني ... ولكن لم يجدي هذا، فتحاول أن تضع له أصواتاً مثيرة من خلال عرائس الإلمو Elmo، ولكن بلا فائدة أيضاً، حتى أنها تركته يغطي نفسه بوسادة الأريكة، ويصمم روبرت في كل مرة على الجري خلف الأريكة .

بينما يظل روبرت لا يرتدع، كانت أمه تخطط لتكون أكثر جاذبية، تدفع عربة الأطفال على جانب الأريكة بعيداً عن روبرت، وتظل في هذا العمل لمدة دقيقتين، وبمجرد أن تجلس يمشي روبرت مشياً هويناً Saunters ثم يلتوي على بطنه طبقاً لأساليبه السابقة، ويقف ويعطي أمه ابتسامة عريضة ويصفق بيديه تعبيراً عن نصره إنه لمن الواضح أن روبرت فخور بنفسه، معتر بذاته، مسرور من نجاحه .

ففي آخر محاولة لإيقاف روبرت حركت جيسكا صندوق الكتب أمام العربة حتى تقفل الطريق أمامه، فينتظر روبرت بعيداً حتى تنتهي أمه من ذلك، ويتجه بعد ذلك بكل ثقة لبنائها، وفي البداية يحاول أن يضع قدمه على قمة الصندوق ليتمكن من تسلقه لكن الصندوق كبير جداً فيحاول بعد ذلك أن يدفع الصندوق من طريقه ولكنه لا يستطيع تحريكه أو زحزحته، ولكنه يثابر ثم يقول "سوف أستطيع" ثم يسحب روبرت نفسه لأعلى على الصندوق بمرفقيه ويستقر على يد عربة، ومن هنا يدفع العربة ليكون هو خلف الأريكة. يقف روبرت ويصيح بإثارة وانفعال " لقد فعل بوبي ! لقد فعل بوبي "

وذكرت جيسكا أنه خلال هذه المحنة استطاع روبرت تحدى نفسه واستمتع بتسلق الصندوق، ولكنني أشعر بالخوف والقلق من أن يؤذي روبرت نفسه أثناء تسلقه خلف الأريكة، فقررت أن تأخذه بالخارج، وتقيم حصناً من الصناديق والوسائد القديمة Pillows، ثم تخفي جيسكا عرائس الإلمو خلف الحصن وتشجع روبرت على محاولة الوصول إليه، وفي كل مرة يجعلها روبرت على حصن الصناديق لكي يجد عرائس الإلمو، ويمسك الدمية ويوجهها لأمه قائلاً " لقد فعل بوبي ! نعم لقد فعل بوبي ! "

كانت جيسكا كباقي الأباء والأمهات تتجنب - بشكل دقيق - كل ما يسبب ضرراً لروبرت، لم تكن تريده يلعب خلف الأريكة لوجود أسلاك كهربائية كثيرة جداً، حاولت أن تعوقه وتقف في طريقه، ولكنه رأى أن هذه العوائق والصعاب تمثل تحدياً، وكان يستطيع بعزمته وصلابته أن يحدد أساليب التحكم في الموقف، وقامت جيسكا بلوم وتوبيخ روبرت لأنه لم يحاول التوقف عن اللعب خلف الأريكة، وبعد كل ما أحرزته لكي تبعده عن اللعب خلف الأريكة أدركت جيسكا Jessica أن روبرت يرى

العوائق والصعاب مسألة تحدى يجب التغلب عليها أو التعامل معها، لذلك اختارت أن تشترك معه فى مغامراته وسعاداته بالتحدي، فى البداية قامت بتشجيعه وتعزيز إنجازاته وما حققه برغم الصعوبات التى وضعتها فى طريقه، ثم بعد ذلك وضعت فى بيئة آمنة ثرية تشجعه على التحدي والإقدام، وساعدت جيسكا ابنها على أن يشعر بالهيمنة والتحكم، وعلى أن يتمسك بفلسفته الحكيمة التى شجعتة، وأوجدت له فرص للتحكم والإنجاز.

تعد أفعال التحكم عنصراً هاماً جداً فى تشكيل معطيات التفاوض لطفل ما قبل المدرسة، فتعزيز الوالدين لجعل أطفالهما يعتادون المثابرة والاستمرار فى مواجهة التحديات، ومحاولة التغلب على الصعاب، فمثلاً عندما يدخل الطفل المدرسة فإننا قد نبتدع أساليب تجعله متفائلاً من خلال توجهات خالصة للتمكن والتحكم، وجعله يفكر بمنطقية وعقلانية عندما يفشل، وأن يقصر هذا الفشل على الموقف الذى فشل فيه، ويعد دخول المدرسة لأول مرة اختباراً حقيقياً لقدرة الطفل على التكيف مع المطالب الأكاديمية والاجتماعية، حيث يبدأ الأطفال فى التفكير فى تكوين هذا العالم ويشكلون ويطورون نظريات حول أسباب نجاحهم وفشلهم، وعن أى شئ يستطيعون أدائه وإنجازه لتحويل الفشل إلى نجاح، وتعد هذه النظريات دعائم تفاؤلهم وتشاؤمهم .

ومن ثم فإن معطيات التفاوض يبدأ تكوينها قبل سن الخامسة، ويجب أن يشعر الأطفال بالتفاؤل والأمن حتى يكون بمقدورهم التفاعل مع محيطهم بشكل فعال، وفى الوقت نفسه يقيهم من الحاجة لتطوير الشعور بالتفاؤل من خلال أحلام اليقظة. ولذلك على الأباء أن يوجدوا التوازن بين تقديم الحماية المناسبة للطفل والسماح له بالاستقلالية، وتظهر الاستقلالية المناسبة من خلال قدرة الطفل على إنجاز المهمات التى تحقق له

الوصول على ثناء الآخرين وكذا الشعور الشخصي بالإنجاز . وتعد المهمات اليومية من أنسب الوسائل المتاحة لتحقيق ذلك خلال مرحلة الطفولة، فمثلاً طفل الأربع سنوات يجب أن يكلف بمهام يستطيع القيام بها وفي الوقت ذاته يجد فيها درجة من التحدي، ذلك لأن فرط التسهيل يؤخر إحساس الأطفال بالكفاءة والتفاؤل، وغالباً ما نجد هؤلاء الأطفال يطورون خليطاً محزماً من الشعور بالقوة والتفوق، وفي الوقت نفسه بالعجز وعدم الكفاءة، وفي هذه الحالة لا يدعم إبراكهم لأنفسهم إلا أحلام اليقظة . فالطفل يجب أن يزداد إحساسه بالكفاءة مع تزايد نضجه .

**آن Ian في السادسة من عمره بدأ في تشكيل ونمو نظريته التشاؤمية عن نفسه، فدائماً ما كان يضع أشياء بطريقة خاطئة، ويفسر الفشل بتفسيرات غير منطقية، ويبذل والده جهداً كبيراً لتعزيز تقديره لذاته، ويأتي والد "آن" إلى المنزل من عمله وينادي تعالوا لقد أحضرت لكم صندوقاً كبيراً ينتظركم لكي تفتحوه. يجرى "آن" وأخته "راشيل" Rachel التي تبلغ من العمر تسع سنوات إلى الباب ليجذبا الصندوق من يدي أبيهما، ويفرحان عندما يكتشفان أنه أكبر نظام لوجو Lego Set رأياه في حياتهم، ثم يلقيه الاثنان بقوة على الأرض، ويبدآن في تشكيل القطع، وتشكل "راشيل" بسرعة سفينة فضاء حيث تتركب القطع مع بعضها البعض بشكل منهجي منظم، في البداية تكون جسم السفينة ثم الأجنحة، وبينما هي تضع القطع تتحدث إلى نفسها عن مهمة سفينة الفضاء وتقول: "سوف نطير إلى القمر ونلتقط رواد الفضاء، وبعد ذلك سنتقصى سكان المريخ Martians - أي المفترض وجودهم على سطح المريخ - ونتأكد أنهم لن يلحقوا بنا .

يحاول "يان" محاكاة أخته، فإذا التقطت المربع الأزرق يلتقط هو المربع الأزرق ولو ضمته للقطعة المستطيلة الصفراء فعل مثلها، ولكنه لا

يستطيع عمل سفينة الفضاء وتصنعها " راشيل " بسرعة ولا يستطيع " آن " مواكبتها، وكلما أنجزتها " راشيل " يهيج هو أكثر وأكثر، وكل مرة يتساقط بناؤه يثير غضبه، ويبدأ فى رمى القطع فى وجه أخته، يرى الأب أن "آن" يبذل أقصى ما فى وسعه ويريد أن يشجعه ويحفزه على الأداء .

• الأب : " آن " ما تفعله عظيم وأعتقد أن صاروخك رائع وممتاز .

• آن : بلى، بل ذلك هو ما فعلته راشيل، أما ما فعلته أنا فيدل على غبائي، وأنا لم أستطيع حتى عمل الأجنحة .

• الأب : أنا أحبه يا آن، وأعتقد أنك احسن صانع صواريخ هنا .

• آن : إذا فلماذا ما صنعته " راشيل " أكبر وله أجنحة، ولا يتساقط مثلى، أنا لا أستطع صنعه لا أستطيع فعل أى شئ صحيحاً، أنا أكره اللوجو lego .

• الأب : هذا ليس صحيحاً يا " آن " أنت تستطيع أن تفعل ما تفكر فيه بعقلك، أعطني القطع ودعني أضعها لك وسأجعلك تستطيع الطيران للقمر والمريخ والمشتري، وستكون أسرع سفينة فضاء وستكون لك أنت .

• آن: وهو كذلك اصنع لي واحدة، لأن التي صنعتها لا تعمل ولا تجرى .

يكبت الأب حزنه فى قلبه، فهو يشعر بدرجة تعاسة Miserable وحزن بسبب فشل آن وعدم مواكبة أخته، فأراد أن يساعده، وكان اتجاهه محاولة تعزيز وتدعيم تقدير الذات والإحساس بالقيمة لدى آن، من خلال إخبار آن بأن صاروخه عظيم جداً، وعندما شك آن فى قدراته أخبره والده بأنه يستطيع أن يفعل ما يفكر فيه ذهنه وما يوجد فى عقله . وبهذا يفعل الأب بذلك ثلاثة أخطاء هي :

الخطأ الأول : أن كل ما يقوله الأب خاطئ ويعرف أن ذلك، فلا فائدة ولا جدوى يحاول أن بكل صعوبة بناء سفينة لكنه لم يستطع بناءها مثل أخته التي تبلغ من العمر تسع سنوات، وسفينته الفضائية ليست رائعة فتتساقط الأجنحة، وأن جسم السفينة ليس مركبا بطريقة صحيحة، وبطريقة واضحة، لن يستطيع إطلاقه من قاعدة الإطلاق، فكان على الأب إبلاغ الحقيقة، وكان يجب عليه أن يفسر لأن بأنه عندما يبلغ من العمر تسع سنوات مثل أخته راشيل سيكون بناؤه دقيقاً وصحيحاً، وإذا كانت راشيل تبلغ من العمر ست سنوات سيكون بناؤها مثل بناء أخيها أن .

الخطأ الثاني: حتى يشعر أن بالتحسن بنى الأب له الصاروخ الذي لا يستطيع بنائه بنفسه، وبذلك يبعث الأب رسالة "عندما لا تسير الأمور كما تريد فاقطع ودع آخر يقوم بها " ففي محاولة الأب لبناء تقدير الذات لدى أن نجده وقد أعطاه درساً في العجز، فليس هناك شيء خطأ في تركه يفشل، فالفشل - في ذاته - ليس عيباً ولا يفقده تقديره لذاته، ولكن تفسير الطفل للفشل هو الشيء المؤلم، وكان يجب على الأب أن يتعاطف مع أن ويثير مشاعره بجعله صادقاً، وأن يعلم مدى حزن أن فيقول : أتذكر عندما كنت في السابعة مدى الرعب الذي كنت أشعر به عند بناء طائرة، وكسرha أربعة عشر قطعة لحظة محاولتي أنا ووالدي لجعلها تطير ولم يجب على الأب حل مشكلة أن بنفسه .

الخطأ الثالث : وهو الأهم، وهذا النوع من الأخطاء محور هذا الكتاب : كان على الأب تغيير تفسير أن للفشل، حيث كان يفكر أن في نكساته ومصائبه الصغرى بطريقة سيئة " أنا غبي " و " ما صنعتته لا يعمل " و " لا أستطيع فعل شيئاً صحيحاً " كل هذه الأسباب هي التي تشكل وتزيد من الصعاب، ليس فقط من ميل " أن " لمعظم الأفكار التشاؤمية بل أيضاً استجابته

وردود أفعاله تجاه المشكلات بسلبية وانسحاب، وتفضيل عدم بذل الجهد، وصرخة داخلية، وتعلم استجابة عدم المحاولة، لقد تعلم أن أن التشاؤم المكتسب هو تحقق ذاتي Self-Fulfilling . فالأطفال الذين يفكرون لأنفسهم بجمل مثل " لا أستطيع أن أفعل شيئاً بالشكل الصحيح " " الأمور تعاكسني باستمرار " " لا بد أنني عاجز إذا لم أستطع أن أفعل ذلك " الخ يعتقدون بنقص قدرتهم على التعامل مع المواقف الجديدة، حتى عندما تحدث تغيرات مثل ولادة طفل جديد، أو الانتقال من منطقة لأخرى، أو الطلاق، وقد يشعرون بأن شعورهم بالجذارة أصبح مهدداً، ويملأهم إحساس بالشك في ذواتهم، وتشل قدرتهم على العمل بما يؤهلهم إلى تعلم التشاؤم تحقيقاً لمفهوم التحقق الذاتي، كما أن تصرفات الراشدين مع الأطفال في السنوات المبكرة من الحياة تحد لديهم تقدير الذات، فالمعاملة السيئة تمهد الطريق لانخفاض تقدير الذات، والشعور بالتشاؤم هو اعتقاد سلبي لا منطقي، يمكن أن يصبح عاملاً جوهرياً في حياة الشخص .

لكن التشاؤم هو السمة التي اكتشف علماء النفس تغييرها، وطور علم النفس المعرفي استراتيجيات جديدة لتغيير عادات التفكير سيئة التكيف، والتي يقع فيها أفراد كثيرون عندما يفشلون، وتأتي هذه الاستراتيجيات من الآباء، والمعلمين، والمدرسين، وميل الأطفال نحو أنفسهم ونحو المهمة لا سيما الأطفال في سن المدرسة، وأن أساليب واستراتيجيات تغيير التشاؤم إلى تفاؤل هي نقطة الارتكاز التي سوف نستخدمها في تحصين الأطفال ضد الاكتئاب .

أما تمارا Tamara فكانت على عكس آن، حيث كان لديها تحصينات ضد الاكتئاب من خلال أمها، حيث لم تقع أمها في الأخطاء التي ارتكبتها والد " آن " وكثيراً ما اكتسبت " تمارا " نظرة تفاؤلية عن

نفسها، فعندما كانت تواجه صعاب وعقبات – مثل الذي كان يقابلها " آن " تعلمت كيف تتجه إلى الخلف، فبدلاً من أن تتكرر والدّة تمارا الحقيقة لكي تشعرها بالتحسن كانت صديقة معها، وكانت تخبرها بغجزها وخيبة أملها، وفي نفس الوقت كانت تعلمها المثابرة والمواجهة واستبصار الأمور، والتوجه النشط نحو حل المشكلة، وكانت تنمي لديها سلوكيات توكيد الذات، والثقة بالنفس، وكانت ترشدها لكي تفسر فشلها تفسيرات تدعو إلى التفاؤل والتحكم في الأمور .

وعندما كانت تمارا في السابعة من عمرها كانت أثقل وزناً من البنات التي في عمرها، وكانت أقل تناسقاً عن باقي أطفال جيرانها، وقدمت لها أمها في مدرسة الباليه Ballet لكي تساعد على تنمية مهاراتها الحركية، إلا أن تمارا كانت شغوفة ولا تستطيع انتظار برنامج الباليه، فقبل أن يبدأ البرنامج بأسبوع ذهبت تمارا مع والدتها لشراء ملابس الرقص، فاختارت ثوب رقص قرنفلّي اللون، وحذاء رقص أبيض، وكانت تمارا ترتديهم كل ليلة – وكانوا على غير مقاسها – وكانت ترقص حول البيت وتقول : " انظري يا أمي " أنا راقصة باليه جميلة، لا أستطيع الانتظار لكي أتعلم ذلك، فأنا راقصة باليه جميلة وأستطيع أن أكون راقصة حقيقية ومشهورة للباليه، وسوف أكون أحسن راقصة باليه في العالم عندما أكبر .

وكانت الأم كل ليلة عندما ترتدي تمارا تلك الملابس تضع شريطاً في الكاسيت كي ترقص، وتشاهدها وهي تدور، كانت تمارا غالباً تفقد توازنها وتنبطح على الأرض، ولكنها بشجاعة تلتقط نفسها وتنهض وتواصل الدوران والوثوب على الموسيقى . وفي ظهر يوم الثلاثاء كان أول درس لـ تمارا، حيث أحضرتها والدتها للاستديو وشاهدت الفتيات

الأخريات اللائى يكن أكثر لياقة وتناسقا وتدريبا عندما يجريين حول الفراغ، قبلت تمارا والدتها قائلة لها مع السلامة، ثم دخلت تمارا حجرة تعليم الرقص، رجعت الأم بعد ساعة فوجدت تمارا غارقة فى دموعها .

• تمارا: كان يوماً سيئاً فكل الفتيات أنجزن أحسن منى، كنت أقع وهن لا يقعن، عرفتنا السيدة "هاركم Harkum " كيف نتخطى ونحرك ذراعينا وأيدينا بطريقة جميلة، لكنني ظلت أتعثر ولم تتحرك يداي الحركة الصحيحة، إنني أتألم وتعيصة من ذلك .

• الأم : تهدي ابنتها، أنا حزينة لمرورك بهذا اليوم الصعب، أعلم أنك تتألمين عندما لا تكوني جيدة مثل بعض البنات الأخريات، لكن أمك فى كثير من الوقت تشعر بالاكئاب مثلك بالضبط، فعندما أكون فى العمل يا تمارا ولا أنجز ما يجب إنجازه، فذلك يجعلني أشعر بالاكئاب، ولكن أتعلمين ماذا أفعل عندما يحدث ذلك ؟، أتدرب أكثر، وفى معظم الأوقات بعد التدريب أنجز عملاً أفضل، لدى فكرة يا تمارا هيا نحى السيدة "هاركم" ثم أطلب منها أن تعلمني خطوات الرقص، وبعد ذلك نذهب أنا وأنت إلى المنزل ونتدرب سوياً، ولو تدربنا بجدية وكفاءة ستكونين أفضل فى التدريب القادم . فما رأيك؟.

• تمارا: نعم اعتقد ذلك، هل ستتدربين معى بعد الغذاء ؟ أريد أن أكون جيدة لكى أستطيع أكون راقصة باليه عندما أكبر .

• الأم : هيا نتحدث للسيدة "هاركم" ثم بعد الغذاء سأرفع الأريكة وسأجعل حجرة المعيشة أستوديو خاص لك .

• تمارا : سيكون ذلك ممتعاً وسأتدرب بجد .

• يعتبر إدراك تمارا للفشل إدراكاً مؤقتاً ومحدوداً تمثل في قولها " مرت بيوم سيئ " و " أدت الفتيات الأخريات بطريقة أحسن " وتقول " لن افعل أى شئ صحيحاً " ويعد المشكلات والصعوبات بالنسبة لتمارا مجرد عوائق مؤقتة ويمكن تغييرها، وفي بعض الأوقات تثبت الحقيقة خطأ تمارا، ولن تصبح تمارا راقصة باليه عندما تكبر، ولكن أحلام الطفولة لها قيمة عظيمة، فالجهد والتدريب غالباً ما يعوضان انخفاض القدرة والموهبة، على عكس أن الذي لم يجرب ولم يحاول كثيراً - وسوف تكتشف تمارا أن سمات المثابرة والمواجهة والمحاولة والبهجة هي السمات الغالبة، وسوف تكتشف أيضاً أن الوقت توقف لها عندما ترقص، وترى عدم قدرتها مع أحلامها بأن تصبح راقصة باليه أولى، وستصبح الموسيقى الكلاسيكية متعة للحياة وسوف تكتشف أيضاً أن الناس يعجبون ويدهشون بصورها وشجاعته، وأن الأطفال يسعدون ويفرحون بابتهاجها وقتافها .

• وتتبلور اتجاهات ومدركات طفلك عن العالم في سن البلوغ Puberty، فقد تكون الآن تشاؤمية سلبية، اعتمادية، انسحابية، ولكن في سن البلوغ مع تغيير تفسيرات الطفل ومدركاته للعالم تتغير اتجاهاته واعتقاداته، ومن ثم سلوكياته وانفعالاته .

بعض الممارسات الوالدية السوية وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم

١- حسن الظن بالطفل

امنح طفلك الحب والاحترام والقبول حتى يكون لديه اعتداد جيد بذاته، ولتشجيعه وتسانده حتى تنمو ثقته بنفسه، فعلى سبيل المثال، عندما يعلم كيف يقود الداراجة فلا تقل له عندما يسقط من فوقها: (لا تركب الداراجة بهذه الطريقة . لقد شرحت لك الطريقة الصحيحة، فلتنتبه) فذلك

يقل من اعتداده بذاته والأفضل أن تقول له : (محاولة طيبه، إنك تتحسن لكل مرة، وأعلم أنك ستجبح في تعلم قيادة الدراجة) فمن شأن ذلك أن يظهر ثقتك في قدراته ويقنعه بالثقة في نفسه .

٢- أخبر طفلك بما يملكه من قدرات

أخبر طفلك بأنك تحبه وكرر له ذلك، وقل إنك سعيد بوجوده في الأسرة، وإنك تفخر به، واستقبله، واستقبله عند استيقاظه بكلمات دافئة وبعناقه، ولتشعر بتميزه، فالأطفال يحتاجون للحب والطمأنينة .

تقبل سلوكيات أطفالك وأشعرهم بالحب والاهتمام، ولا يعني أن يستهويك سوء سلوكهم، ولكن لتحبيب الطفل، بغض النظر عن سوء سلوكه، وعندما يسيء السلوك فقل له (إنني أحبك، ولكن لا أحب ما فعلته) فذلك يجعله يشعر بالأمان، على الرغم من بغضك لسوء سلوكه، ولا يغير من شعورك تجاهه .

لتشعر طفلك بالأهمية بإظهار الاحترام والتقدير له، وكثيراً ما نخفل الرسائل التي تصدر عنا عندما يصدر عنه فعل لا يرضينا، فلتفكر في قضية اللبن المسكوب، ولنفرض مثلاً أنك استضيفت شخصاً هاماً على العشاء، وعندما هم بالجلوس سكب كوباً من اللبن، فكيف تتصرف معه ؟ سنقول له بكل تأكيد: (لا بأس دائماً ما تحدث تلك الأمور، سأتولى تنظيفه) هل تذكر آخر مرة سكب فيها أبوك كوب اللبن ؟ ألم تقل له: (هذه هي المرة الثانية ؟ أنا أنذرتك أن تكون أكثر حرصاً أنك غبي . لقد أفسدت مفرش المائدة)

٣- شجع طفلك على معاونتك

في أحد الأيام سألت الطفلة سمر عن أفضل شيء تحبه في الروضة، ولعل إجابتها تدهشك، فقد قالت إن أفضل شيء لديك هو معاونتها

لمعلمتها، فالأطفال يحبون مد يد العون، فلتشعر طفلك عندما تطلب مساعدته، أنه قادر على تقديم العون، ولا تقل له: (النقط لعبك) ولنقل: (إننى أحتاج إلى مساعدتك، لنتنقط تلك اللعب) ولا تقل: (ضع غسيلك المتسخ فى سله الغسيل بل قل: (عندما تضع ملابسك فى سله الغسيل، فإنك تعاوننى حقاً أشكرك) فالأطفال يلبون ما طلب منهم إذا شعروا أنهم قادرون على تقديم العون .

إن طلب العون من طفلك هو إحدى الطرق لجعله يشعر بقدرته على تقديم هذا العون، ومن الطرق لعمل ذلك، إتاحة عدة خيارات تجاه ما يأكله وما يرتديه، فهو يشعره بأهميته، فلتحدد هذه الخيارات، ولتكن خيارين فنقول: (هذان ثوبان للمدرسة غداً، فأيهما تختار ؟) إذا كنت قلقاً من أن يقع اختياره على زى لا يرضيك فلتتح له الجزء الأعلى، ولتختار أنت الأدنى .

امتدح مساهمة طفلك فى الأسرة، فأخبره عندما يساعدك فى مزاججة الجوارب أو إطعام الفطرية فى أن يكون مسئولاً: (أعتقد أنك كبير بحيث يمكنك التقاط ملابسك المتسخة ووضعها فى سله الغسيل)

تذكر ألا تقوم بالفعل الأشياء نيابة عن طفلك، طالما أنه يمكنه القيام بها، فالمغلاة فى رعاية الطفل قد تسبب له الشعور بعدم الأمان، حيث يتعلم الاعتماد عليك فى أداء الأمور، مما يتناقض مع ما ترمى إليه من أن تنشئ طفلاً واعياً بذاته، ويعتمد عليها .

٤ مساعدة الغير

يجد الأطفال فى مرحلة ما قبل الدراسة بأنفسهم شعوراً طيباً عند مساعدة الآخرين، فلتعلم طفلك أن يساهم فى إدخال السرور عليهم، واضرب له المثل فى مساعدة الآخرين والعطف عليهم، وبإدراك بالتطور

ففى الأعمال الخيرية لمساعدتهم، وإذا كان طفلك أصغر من أن يمضى معك، فلتشرح له ما تقوم به وكيف يساعد الآخرين .

يطلب معظم الآباء من أطفالهم جمع ملابسهم التى صغرت عليهم والى اللعب التى استغنوا عنها لتقديمها لملجأ الأطفال، ومن شأن رعاية الحيوانات الأليفة أن يعلم التراحم والمسئولية، وكذا مساعدة صديق عند وقت الحاجة أو إرسال بطاقة معايدة لصديق مريض .

٥. تعلم شئ جديد

إن تعلم مهارات وأداء أعمال جديدة تكسب الأطفال الثقة، وتبنى فيهم الاعتداد بالذات، وتجعلهم يشعرون بالنجاح والتفاؤل، مما يمنحهم مزيداً من المثابرة، ويشجعهم على بذل جهد أكبر، ويمكنهم من إحراز نجاح آخر، فالنجاح يولد المزيد من النجاح .

وللأسف فإن عدداً لا بأس به من الأطفال يخشون محاولة فعل شئ جديد، وهو أمر طبيعى لخوفهم من الفشل، ومنطقهم أن : (ليس بوسعى فعل هذا الأمر) وبإمكانك أن تشجع طفلك على القيام بالمحاولة دون الدخول فى مجادلات ومناقشات حادة، إذ تدارك وجود هذا الخوف، ولا تطلب منه شرح سبب تخوفه ومعارضته لفعل شئ جديد، ولا تتكرر أو توجسه بنحو: (إن القيام بالتزلج قد يكون مخيفاً إلى حد ما، ولكن لا بأس من ذلك) ولتمنحه التشجيع والتأييد: (لا أعتقد أنك ستتعج فى أداء هذا الأمر، ودعنى أساعدك) ولتضرب له المثل من طفولتك: (لقد كنت خائفاً عندما صحبنى والدى للتزلج للمرة الأولى) فلذلك يطمئنه، إذ كنت خائفاً، فنجوت .

ولتستحثه على محاولة القيام بشئ جديد، بعيداً عن الآخرين، فبعض الآباء ينسون أن الأطفال يشعرون بالحرَج أمام غيرهم من الأطفال، فلتحاول أن تتصحه بمفرده إلى الحديقة للتزلج، وقضاء وقت طيب معاً :

ولا شئ يعزز الاعتداد بالذات سوى العمل الجاد لإتقان مهارة أو إنجاز مهمة شاقة فقد كانت إليزابيث ذات الخمس سنوات تتعثر كلما حاولت كتابة أسمها وأمها تفهمت هذا الوضع فقالت : (اسمك فيه حروفاً صعبه . تمهلى فى الكتابة، وفكرى عند كتابة كل حرف) فلتدرب طفلك على المثابرة، فإنها ستكون أساس حياته، حيث تعلمه المضي في أهدافه، ولتشجعه كلما حاول إنجاز مهمة ما، بأن تقول له (واصل المحاولة، وسوف تحقق ما تريد) أو (سوف يؤتى العمل الجاد ثماره) وتذكر تقديم الثناء عندما يحقق هدفاً (لقد كان لك هدف، وتشبثت به حتى حققته) .

٦- القدرات المحددة لكل شخص

أنه لأمر بالغ الأهمية لطفلك أن تثق في قدراته، وبياريه في الأهمية أن يتقبل مواطن ضعفه وقوته، فالأطفال الذين لديهم قدر متواضع مع الاعتداد بالذات يركزون على مواطن الضعف فقط، ويغفلون صفاتهم الإيجابية، حيث أنهم كثيراً ما يتحدثون عن نقائصهم . اشرح لطفلك أن لكل شخص صفات قوة وضعف، كما ينبغي تعليم ذلك للأطفال الذين لديهم اعتداد بالغ بالذات، ولتقدم له القدرة بنفسك .

كان صلاح يتمرّن على لعبة السلة، حيث انتابه شعور بالضيق، لكونه لم يستطع رمى الكرة كغيره من الأطفال، ولكن بعد ما عاد إلى المنزل، شرح له والده أن ثمة أشياء لدى أى شخص يستطيع فعلها بطريقة جيدة وأخرى لا يحسن القيام بها، وضرب له المثل بنفسه، فذكر له أنه عندما كان فى مثل سنه أصيب بخيبة أمل وشعور بالعجز، حيث كان يطمح لأن يكون الأقوى والأقدر بين الرياضيين، وإن مشاركة طفلك تلك التجربة تعلمه أن الشعور بالعجز أمر طبيعي ولتنتبه لنلا تقع في شرك أن تؤول مواطن ضعفك إلى طفلك أيضاً، فلا تقل له على سبيل

المثال: (لم أكن أبداً جيداً في الرياضيات، وكذا ستكون مثلي) فهذه المقولة تضع طفلك على طريق الفشل .

٧- تقبل خيبة الأمل

ثمة مواقف ضئيلة كثيرة ما تصيب الآباء بالحزن عندما يصاب أبنهم أمل شديد، فما أسهل أن يتأثر الأطفال إذا لم يعلب معهم صديقهم المفضل في يوم ما ، أو لم يتلقوا دعوة لحضور عيد ميلاد أحد الأصدقاء مثلاً، ولكن خيبة الأمل شائعة في هذه السن مثل الإصابة بالكدمات.

فلتقبل حزن طفلك وخبية أمله ولتتعاطف معه : (أراك حزيناً للغاية . لا بأس، وذلك خليك بأن يحزننى أن أيضاً، أسف لحدوث ذلك ولتومض له بريقاً للأمل : سوف تحزن لأمد، ولكن لا تلبث أن تكون على ما يرام) علم طفلك تقبل خيبة الأمل والتغلب عليها و اشرح له أنها جزء من الحياة، وأنها جميعاً نتعرض لها، وأعنه على أن يجتازها دون أن يشعر لها بآثار مأساوية، فاعتداده بذاته يزداد كلما تغلب على خيبة أمل أو تحد .

يُصاب الأطفال بخيبة أمل عند سماعهم كلمات الجفاء من الآخرين ويتأثرون بها . انزعجت ناتلى من صديقتها ستاسى، لأنها نعتتها (بالبنت السيئة) وإليك كيفية معاونه أمها لها على اجتياز الموقف :

الأم : أكانت كلمة لطيفة هذه أم وضعيه ؟

ناتلى : (وضعيه) .

الأم : هل تعتقدين أنك بنت سيئة ؟

ناتلى : لا

الأم إننى أتفق معك، فلست سيئة، ولكنك طيبة، ولكن أحياناً ما تصدر عن الأصدقاء كلمات حقيرة ٠٠ من خلال الأسئلة وتلخيص أجوبه نائلى، نجد أن أمها تعلمها كيف تنتبه لمشاعرها وتتقبل قصورها وضعفها.

٨. بناء الثقة.

هناك نوعان من الثقة : ثقة فى العلاقات، وثقة فى البيئة المحيطة، وتتعلم الثقة فى العلاقات بالمشاعر، أما الثقة فى البيئة المحيطة فتتعلم بتوفير الأمن وتنشئة الطفل .. ويبدأ تعليم الطفل الثقة فى العلاقات من خلال تطور علاقته معه، والذي يشمل كثيراً من العوامل، فالسلوك المتوافق للأب يساعد الأب على معرفة التصرفات المتوقعة حيث يعرف الطفل ما يتوقعه منه، كما يعرف الأب ما يتوقعه هو .

أضرب لطفلك القدوة بالوفاء بوعدك، فالأطفال يتعلمونها من خلال ثقتهم بك . وأنصت لطفلك وأعنه على أن يتواءم مع المشاعر الجديدة أو المقلقة، ولتكن فطناً، ولتشرح له أسباب قيامه بأمور معينة بنفسه، فلو أدرك ذلك سيكون أكثر ثقة بك، ولتحدى له مواقف حدثت لك، فالأطفال يميلون إلى سماع هذه المواقف خاصة ما ارتكبه آنذاك من أخطاء، ولتقضي بعض الوقت معاً، ولا بديل عن ذلك، وسيوطد ذلك الوقت العلاقة بينكما .

أن توفير بيئة يشعر فيها الطفل بالثقة أمر على قدر كبير من الأهمية، فالأطفال يرغبون فى الشعور بالأمان والحماية، كما يحتاجون لتوفير الأمن والقدرة على التنبؤ، وتوفير الأنظمة وجدول المواعيد أساساً لطفلك يساعده على تبين الأحداث التى تقع بعد ذلك أمنح طفلك فرصة لأن يكون جدير بالثقة، لأن هذا يوحى إليه بثقتك فى قدراته .

٩- أحذر الثناء الكاذب أو الوهمي

مما لا شك فيه أن بناء الثقة وتقوية الاعتداد بالذات يكونان من خلال الثناء والتشجيع والدعم المعنوي، لا سيما إذا كانت صادقة وترتبط بجهد مبذول وسمات إيجابية في الطفل .

وعبارات التشجيع تحفز الطفل على السلوك الحميد والانضباط الذاتي، ويجب عدم المبالغة في هذا الثناء، فبعض الآباء يثنون على أطفالهم عدة مرات في اليوم حتى يفقد الثناء معناه، وبالتالي، فلن يصدقوا ما تقوله، أو لا يثقوا به على الإطلاق، فلتتوخ الحرص في استخدام الثناء والتشجيع، ولتتأكد من كونهما صادقين ومحددتين، ولتكافأ السلوك الجيد أو تحقيق هدف ما، لا على الطفل: "لقد أدبت عملاً طيباً بالنقاط لعبك. أهنتك" فهذا أفضل من قول: "إنك طفل رائع، لأنك قد التقطت لعبك" فالقول الأخير يحمل إليه رسالة مزدوجة، فهذا لا يكون رائعاً عندما تكون لعبة مبعثرة فوق الأرض؟

١٠- توخ الحذر إذا ضحكت

دائماً ما كان مارك ذو الثلاث سنوات يحمل دمية البج بورد في أي مكان يذهب إليه، فهي صديقته المفضلة ومصدر اطمئنانه، وقد ذهب ذات يوم مع أمه إلى أحد المحلات فنظرت إليه سيدة ودود، وابتسمت ابتسامة عريضة- وقد اعتاد على مثل هذه الابتسامات - ثم قالت: "صغيري .. يالك من كتكوت ظريف" وكانت تقصد الطائر الكبير الأصفر اللون الذي يحتضنه مارك، فصوب إليها بصره بحدة وصاح قائلاً: " لست كتكوتاً .. إنني ولدا!" فاستغرقت السيدة والأم في الضحك بصوت مجلجل على ملاحظته الفطنة، ومما أثار اندهاشهما أن انبعث مارك باكياً، ولماذا؟ لأنه لم يفطن إلى الحذق في ملاحظته، إذ اعتقد أن السيدة تطلق عليه

الكنهات الظريف، فتوجه نحو تصويبها قائلاً إنه ولد، ولم يدرك أن ملاحظته تتم عن ذكاء يصدر عن طفل مثله، فكانت هذه الملاحظة مثار ضحك للكبار، في حين اختلط عليه فهمها، فتأذت مشاعره أن وجدتهما تضحكان عليه، على غير ما كان يتوقع.

وإنه لمن الصعب أن تكبح الضحك، على أنه قد يكون ضرورياً في بعض الأحيان، خاصة عندما يفعل الطفل شيئاً لا يجوز، ولكن بطريقة تبعث على الضحك، وإذا يسئ السلوك، فتضحك، سيسحب أن ما يفعله أمر يبعث على المرح والسرور وسيعاود فعله مرة أخرى.

وأحياناً ما تفضي ضحكائك إلى تعقيد المشاكل الصغيرة، وقد أخبرني أحد الآباء عن موقف حدث له مع ابنه أندرو ذي الأربع سنوات عندما شرع في الغضب والجدال، وقال الأب إن ابنه كان ظريفاً في أسلوب الحوار مما أثار ضحكه، فابتدته الابن بنوبات من الغضب والصراخ صائحاً: "لماذا تضحك؟" ومرة أخرى يختلط الأمر على ذلك الطفل، فيتأذى من ضحك والده.

على الرغم من أنه يصعب تجنب تلك المواقف أحياناً، إلا أن عليك الانتباه لها، حتى لا تؤثر على نمو مشاعر طفلك واعتداده بذاته، وعندما تنتهي من ضحكائك، فسيشعر بالهدوء، فلتتول شرح ما حدث له:

"إن ما قلته يا مارك كان ظريفاً، ينم عن ذكائك، ولهذا ضحكنا وما قصدنا إيذاء مشاعرك، وإنما لنأسف لحدوث ذلك." إن الصدق والأسف أسلوبان رائعان: "آسف لأنني ضحكت عليك، يا أندرو، فما قصدت مضايقتك، وأنا آسف" ولكن لا تنس أيضاً وجوب أن تكون روح الدعابة جزءاً أساسياً من علاقة كل طفل بوالده، وينبغي أن يقضى الوالدان

والطفل معاً وقتاً كافياً فى التسلية والضحك معاً، فالدعابة تنمى مناخاً عائلياً صحياً.

١١- استخدام النقد البناء

يلعب الآباء دوراً مؤثراً فى تقدير أبنائهم لذواتهم، أو كيف يشعر الطفل بنفسه ؟ فالأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات، ينتمون عادة إلى آباء يشعرونهم بالحب والتقدير، يمدحون نجاحهم ولا يسرفون فى توبيخهم عند الإخفاق

وقد يبالغ الآباء فى استخدام النقد لأطفالهم، إلا أننا عادة ما نجد أنه كلما تدرج الطفل فى نموه أن مبالغة أبويه فى استخدام النقد قد يثير عنده الغضب، فعندما ينتقد الطفل بصورة علنية فقد يبدأ التشكك فى قدراته الخاصة فقد يرى نفسه كطفل غير مرغوب فيه بسبب الانتقادات المتكررة له، وبالتالي تتزعزع ثقة الطفل بنفسه، ويستهل فى عدم الثقة بالآخرين، وقد يتطور ذلك إلى نظرة الطفل إلى الحياة بأنها لا معنى لها وناقصة القيمة، ومن ثم ينتابه إبراك أنه لا قيمة لجهد ولا فائدة من أية صفات إيجابية (الفرحاتى السيد، ٢٠٠٤)

على سبيل المثال عندما يسقط طفل صغير على الأرض وتصطدم رأسه بالأرض أو بجسم آخر، فإن المحيطين به يقومون (لتهديته) بضرب الأرض أو الجسم الذى اصطدم به .. ويكون ذلك أول تلقين واضح للطفل لقيمة سلبية كبرى من قيم حياتنا، وهى أن " شيئاً آخر " هو دائماً المسئول عن كل ما يحدث، وهناك عشرات بل ومئات الأمثلة لذلك، ولكنها تغرس فى الوجدان أن المسئول عما يحدث لنا " شئ آخر خارجنا " وتكون تلك هى المادة الخام التى تصنع منها جوانب بالغة السلبية من جوانب تفكيرنا (المكتسب وليس المحتوم) وأبرز هذه الجوانب عدم تقبل

النقد، فكيف يقبل النقد من نشأ على الاعتقاد بأن شيئاً آخر هو المسئول دائماً عن الأخطاء والخسائر والمصائب، كذلك يتشكل مناخ ثقافى عام لا يكون التعود على انقد الذاتى أحد جوانبه .

إن الآباء الذين يركزون على أخطاء الطفل، أو الذين ينتقدون أعماله باستمرار، يسهمون فى إضعاف تقدير الطفل لذاته . ويحذر آدم أوربانسكى Adam Urbanski، رئيس رابطة روتشستر للمعلمين Rochester Teachers Association، قائلاً : "إن تقدير الذات هو نتيجة للنجاح كما أنه سبب له" . وهو يشير إلى رأى شيليشتى Schelechty، رئيس "مركز القيادة فى الإصلاح المدرسي" Center for Leadership in School Reform فى كنتاكي، الذى يؤمن بأن علينا أن نبتكر واجبات يستطيع التلاميذ أدائها بنجاح، دون أن يترتب على ذلك خفض مستوياتهم ونظرتهم لمعايير النجاح .

والنقد البناء Constructive Criticism هو وسيلة فاعلة عند استخدامه بطريقة مقصودة ذكية، ويختلف عن النقد السلبي، فالنقد البناء له هدف رئيسى واحد وهو أن يقرر بطريقة إيجابية ما يجب عمله لتحسين الموقف أو السلوك المشكل، وأن العامل الحاسم فى النقد البناء يتمركز فى إظهار تقبلك لطفلك، وقد لا يدرك بعض الآباء أن تقبلهم لطفلهم له تأثير إيجابى للغاية على الطفل، كما أنه يكون معززاً قوياً لسلوك الطفل المرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشجعه على الاستمرار فى أداء السلوك الذى يستحسنه الوالدين .

وهنا يذكر يعقوب الشارونى (١٩٩٨ : ٤٧) - كاتب مصرى معاصر - أنه مما يساعد ظهور الموهبة مثلاً وتتميتها أن يوجد الطفل وسط أسرة تتسامح مع الأخطاء، وتشجع على الاختلاف، ولا تكثر من

النقد، وتأخذ موقفاً تشجيعياً لأفكار أطفالها، بينما يقضى على الموهبة وجود الطفل وسط أسرة تسلطية تكثر من النقد ولا تتسامح إزاء الأخطاء وتتبذ من يخرج عن المألوف وتسخر من الجديد، وتتسم بالصلابة وضيق الحركة المسموح بها وممارسة أنواع من الضبط والعدوان والاحباط، ويضعف أن الاسراف في الانتقاد واللوم، وإظهار السلبيات خاصة عند بداية ظهور الأفكار الجديدة يؤدي عادة إلى خوف الطفل، وعندئذ يتراجع معيار تفكيره، وتنخفض بالتالي الأفكار المبدعة لديه .

١٢- نعم ولا

يذكر سيلجيمان أن الكلمة الرابعة التي نطقها ابنته " كارلى " كانت " ايو " والتي تعنى أنا أريد أن اكل : اما الكلمات الثلاثة لها فكانت " ماما " " دادى " " حسن " ويعنى هذا أنه بإتمام "كارلى " العام الأول لها، لم تظهر كلمة " لا " أو " سيئ " أو " كخ " والتي عادة ما تظهر فى مفردات الطفل قبل كلمات الموافقة مثل " نعم " " حسن " .

أحد الأسباب المفسرة لعدم ظهور كلمات الرفض عند " كارلى " فى سن صغيرة هو وعينا بأهمية التقليل من استخدام هذا النوع من الكلمات .

إن كلمة " لا " تعتبر من الكلمات الهادفة فى حياة أى طفل، حيث إنها تشير إلى وجود خطر يجب ان يبتعد عنه أو عادة سيئة يجب أن يمتنع عنها، ولكننى اكتشفت أن هذه الكلمة يساء استخدامها من جانب كثر من الأباء والمهات، حيث يخلطون بين ما هو خطر حقيقى على الطفل، وبين أشياء لا يرغبونها هم وليس خطيرة على حياة اطفالهم .

ويذكر أنه عندما اتذكر خبراتى الأولى مع ابنتى الكبرى عندما كانت طفلة صغيرة فى عامها الثانى، كنت أستخدم كلمة " لا " فى كثير من المواقف التى لا تحتاج إلى مثل هذه الكلمة، على سبيل المثال عندما

تأتى " لارا " وتقترب من فنجان الشاي المثلج، الذى اشربه كنت على الفور أقول " لا " إن اقتراب " لارا " من فنجان الشاي المثلج لا يمثل خطورة على حياتها ولكنه غير مرغوب فيه. كل ما يجب عمله هو ابعاد فنجان الشاي عنها بحيث لا يكون فى متناول يدها ،والآن حينما أتعامل مع " كارلى " الصغيرة فأنا أتعامل معها بمزيد من الوعي المرتبط بالتقليل من استخدام كلمة " لا " كلما امكن ذلك، أتذكر حينما تحاول "كارلى " أن تشد شعر صدرى (حقيقى أنه شئ مؤلم) أو ان تؤذى السلحفاة التى فى بيتنا بدلا من أن ازجرها بكلمة " لا " كنت أقول " ربتى على السلحفاة " وافعلنى ذلك بلطف ولين "

ولكن لماذا علينا أن نقلل من استخدام كلمة " لا " أتذكر فى كلمته الافتتاحية فى حفل التخرج من احدى المدارس الكندية للبنات سأل دفيد روبيرتسون david Robertson التلميذات " الآن وانتم تحتفلون بيوم تخرجكم من المدرسة ماهى الكلمة التى ستذكروها بدرجة أكبر هلى هى " نعم أم " لا " ..

الآن وبعد عشرين عاماً من البحث العلمى أجد نفسى أمام هذا السؤال مرة أخرى، واعتقد ان كل منا يحمل بداخله كلمة " لا " اكثر من كلمة " نعم " أنا لا أدري من انت هذه الكلمة لقد تكونت لدينا تدريجياً عبر طفولتنا حيث سمعناها كثيراً من والدينا.

إذا نشأ طفل وهو يسمع كثيراً من كلمات الزجر والنهى عند كل تصرف يقوم به، سوف يكبر وهو غير قادر على اتخاذ زمام المبادرة، فى كل موقف يواجهه سوف يكون متردداً وقلقاً فى اتخاذ قراراته، اما إذا أحيط الطفل بكثير من عبارات التشجيع والإيجاب فسوف تنطبق عليه كلمات الأنشودة التى نقول : إن كلمة نعم هى عالم بأكمله ... وفى هذا العالم يعيش كل الماهرين والمبدعين من الكواكب الأخرى "

الآثار الجانبية للتقليل من كلمة " لا "

أحد العيوب الواضحة للطفل الذى يفتقد التوجيه والإرشاد هو نمو شخصية لا تكثر بأى شئ غير منضبطة السلوك، حيث لا يوجد لديها أى قواعد تحكم تصرفاتها .

إن كلمة " لا " من الكلمات الموجودة فى مفردتنا اللغوية، والتي نستخدمها لإبعاد الطفل عن أى مصدر للخطر (مياه ساخنة، سكاكين نسموم، عبور الشارع)، كذلك نستخدمها لتحجيم بعض التصرفات غير المرغوبة (القاء الطعام على الأرض، اتلاف المقاعد، إيذاء الآخرين، معاكسة الآخرين) لم إذا كان السلوك الصادر عن الطفل لا يتفق مع رغبات الوالدين، فمن الممكن أن نقدم بديل آخر للطفل لى يتخلى عن هذا السلوك.

فمثلاً من المواقف التى تخلق كثيراً من الأباء والأبناء مواقف شراء الحاجات واللعب التى تحمل كثير من إلحاح الابناء برغبتهم فى شراء أشياء كثيرة، فكثيراً ما تسمع من ابنك عبارة " أنا اريد شراء " " أنا عايز ... " فبدلاً من تستجيب لمثل هذه العبارات بزجر الطفل ونهيهِ عن طلباته الكثيرة من الممكن أن تقدم بدائل أخرى .

ويذكر سيلجمان انه حينما كان يذهب إلى محل لعب الأطفال لشراء لعبة صغيرة مثل فقاعات الهواء يتعلق أطفالنا بلعب كثيرة فى المحل ويودون شرائها، كانت إجابتنا فى مثل هذه المواقف أن نخبر طفلنا بأن عيد ميلاده سوف يأتى بعد شهرين، وحينما نذهب إلى المنزل سوف يضيف هذه اللعبة إلى قائمة اللعب الأخرى التى يريد شرائها فى عيد ميلاده . وهذا الإجراء كان مفيداً فى كثير من الأحيان، هنا يتم تحويل رغبة ملحة عند الطفل إلى التفكير فيما سيكون فى المستقبل القريب .

إنه من الأهمية بمكان وصف عبارة محورية وهى " الاهتمام والاستحسان بدون شروط " وهى تعنى أن نغير اهتمامنا وتشجيعنا للطفل بصرف النظر عما إذا كان سلوكه حسناً أو سيئاً، إن الاهتمام والاستحسان له معنى هام حيث يعطى الطفل جرعة هائلة من المشاعر الإيجابية التى تعطيه دفعة من النشاط وحب الاستكشاف والقدرة على التمكن، أما الاهتمام والاستحسان غير المشروط فإنه يعنى عدم ارتباط هذا الاستحسان بما يؤديه الطفل من افعال وتصرفات، أما التمكن والاتقان فإنه يرتبط ارتباطاً موجبا، بل يكاد يكون معتمداً على ما يؤديه الطفل من أفعال .

إن التمييز بين ما يقوم الطفل من أفعال وسلوكيات، وبين ما يحصل عليه من تدعيم واستحسان شئ مفروغ منه .

إن العجز المتعلم لا يأتى من عدم مرور الطفل بأحداث سيئة وفشله فى كيفية مواجهتها، بل يأتى أيضاً من مرور الطفل بأحداث سارة ولا يعرف كيف يستفيد منها حينما تمدح طفلك بصرف النظر عن السلوك الصادر منه، فإن هناك خطرين يحدثان هذا الموقف، الخطر الأول هو ان طفلك سوف يتعلم أن يكون سلبياً، حيث يعرف أنه سيحصل على الثناء والمديح بصرف النظر عن سلوكه وتصرفاته. ثانياً قد لا يستحسن طفلك بعد ذلك هذا المديح والثناء عندما يقوم بإنجاز حقيقى، حيث تعود الحصول عليه بدون سبب . إن الاهتمام والاستحسان الدائم غير المشروط يعنى ببساطة أن طفلك لن يستطيع أن يتعلم من أخطائه أو من نجاحاته .

إن إحاطة طفلك بالحب والعاطفة والدفء يجب أن يكون دائماً غير مشروط، فكلما اكثرت من هذه المشاعر كلما عاش الطفل فى جو صحى ملؤه الحب والدفء. كلما نما لديه أكثر وأكثر الشعور بالأمان

والأمن، وكلما ازدادت مشاعر الأمن والطمأنينة عند الطفل اعطاه ذلك مزيد من النشاط وحب الاستكشاف والقدرة والتمكن .

اما الثناء فهو شئ مختلف تماماً ن والثناء يجب أن يكون مشروطا بتعلم الطفل سلوك مرغوب فيه أو إنجاز مهمة ما، ولا يجب أن يقدم لمجرد اشعار الطفل بالسرور، كذلك يجب أم يكون الثناء بدرجات متفاوتة حسب ماتم إنجازه، ويجب ألا نغالى فى الثناء ونشعره بأنه حقق شيئاً خارقاً . احتفظ بهذا الثناء الشديد حينما ينجح فى عمل شئ لأول مرة مثل نطق اسم أحد الأخوات او امساكه بالكرة عندما تلقىها له .

أما العقاب فهو دائماً يقف فى طريق نمو وازدهار المشاعر الإيجابية لدى الطفل، حيث يشعره بالالام، ويستثير لديه الشعور بالخوف، كما انه يعيق من قدرة الطفل على التمكن والسيطرة، لأنه يجمد تماماً نشاطه وافعاله، مع ذلك فإن استخدام العقاب لا يمثل مشكلة كبيرة لنمو المشاعر الإيجابية عند الطفل كما هو الحال بالنسبة للاهتمام والاستحسان غير المشروط .

إن فكرة " سكينر " عن أن العقاب يكون دائماً غير فعال وغير مجدى هي فكرة خاطئة، إن فائدة العقاب تكمن فى حدوث ارتباط شرطى بين حدث غير مرغوب فيه وبين سلوك غير مرغوب، وهذا بدوره يقلل من صدور هذا السلوك غير المرغوب، ويعتبر ذلك أحد المبادئ التى تقوم عليها طرق تعديل السلوك التى أكدتها كثير من التجارب العملية .

ولكن تشير الخبرة العملية أن ممارسة العقاب غالباً ما ترتبط بعدم إدراك الطفل للسبب الذى يعاقب عليه، كذلك فإن الألم والخوف الذى يشعر به الطفل سرعان ما ينتشر فى الموقف كله، بما فى ذلك الشخص

الذى يصدر منه العقاب عندما يحدث ذلك فإن الطفل تكبر لديه مشاعر الحزن والألم والخوف والتقييد، والنتيجة أنه لا يتوقف. فحسب عن صدور هذا السلوك غير المرغوب فيه، بل يتوقف عن ان يتفاعل مع والديه بل قد يتحاشهم تماماً .

وعادة ما يجد الأطفال صعوبة في فهم السبب الذى يعاقبون عليه، وتؤكد هذه الحقيقة نتائج الكثير من التجارب العملية التى أجريت على الفئران حول مفهوم " إشارات الأمان safety signals فى هذه التجارب تتعرض الفئران لصدمة كهربائية والتى يسبقها نغمة عالية قبل حدوثها . هذه النغمة تكون مؤشر للفأر بأن شيئاً خطيراً سوف يحدث، ومع تكرار ذلك يتعلم الفأر عند سماع هذه النغمة أنه سيتعرض لصدمة كهربائية، ولذلك بمجرد أن يسمع هذا الصوت تظهر عليه علامات الخوف، الأهم من ذلك هو ان الفئران لاتظهر عليها أى علامات خوف إذا لم يسمعوا هذه النغمة . إن غياب هذه النغمة تعنى لهم أن هناك أمان، لذلك فإن علامات أو إشارات الخطر مهمة، لأنها تعنى فى حالة غيابها للكائن الحى معنى آخر، وهو الأمن والأمان، فحينما لا يكون هناك اشارات ثابتة تنذر بالخطر، لن يكون هناك أمن وأمان ثابت أيضاً، ويكون شعور الفئران بالخوف طول الوقت، فحينما يتعرض الفأر لصدمات كهربائية ويسبق هذه الصدمة حدوث هذه النغمة بدقة واحدة يشعر الفأر بالخوف خلال هذه الدقيقة فقط ثم يظل باقى الوقت فى نشاطه الطبيعى دون إحساس باى خوف .

نستنتج من هذه التجارب أن العقاب تفشل نتائجه نظراً لغياب إشارات الأمان عند الطفل، فعندما تعاقب طفلك يجب أن يكون السبب الذى تعاقبه عليه واضحاً له، واهو السلوك الذى يصدر عنه، ويكون غير

مرغوب فيه، من ثم يعرف الطفل التمييز بين اشارات الخطر واشارات الأمان . لاتعاقب طفلك على سلوكه العام، ولكن عاقبه على تصرف محدد واجعله يدرك عدم رغبتك فى حدوث هذا التصرف غير المرغوب فيه مرة أخرى .

ويسرد سيلجمان أنه حينما كانت ابنته " نيكى " فى الثانية والنصف من عمرها كانت تلعب مع اختها " لارا " فى الخارج، حيث كانت تقذفها بكور الثلج واحدة تلو الأخرى، أخبرتها والدتها بالتوقف عن ذلك، حيث قالت بعبارة محددة قائلة : إذا قذفت كرة أخرى على أختك فسوف أحبسك داخل المنزل ولن تخرجى للعب " مع ذلك القت " نيكى " بكرة ثلج أخرى على أختها، قامت والدتها بإدخالها إلى المنزل قائلة لها " انا اخبرتك إذا لقيت كرة ثلج على أختك فسوف احبسك فى المنزل، ومع ذلك لم تتوقفى عما تقومين به، ببساطة شديدة وبهدوء قامت " والدتها بتذكير " نيكى " بالخطأ الذى وقعت فيه، هنا بكت نيكى وأخذت تقول لها " انا مش ها عمل كده تانى " كافيش كور ثلج تانى " انا مش هارمى كور ثلج تانى "

كان سيلجمان يحاول هو وزوجته تفادى العقاب كلما كان هناك بديلاً آخر، يمكن استخدامه، من المواقف التى تتكرر كثيراً لدى الأباء والأمهات بكاء أولادهم واستمرارهم فى النحيب والتهيد إذا تم عقابهم على فعل شئ، سيلجمان وزوجته ماندى قام بتصميم طريقة تسمى بالوجه المبتسم smily face

حينما كان ابننا " دارى " فى الرابعة من العمر، كان يبكى كل يوم حينما يضطر للذهاب إلى سريره فى الميعاد المحدد له، حيث كان يريد ان يستمر عشر دقائق أخرى مستيقظاً قبل الذهاب للنوم، فى اليوم التالى اجلسته " ماندى " بجانبها وطلبت منه ان يرسم لها وجه على ورقة بيضاء

ولكن بدون فم، ثم سألته، كيف كان وجهك بالأمس وأنت ذاهب للنوم، حاول أن ترسم هذا الوجه، قام " دارى " برسم تكشيرة كبيرة على الوجه الذى رسمه .

سألته " ماندى " لماذا كنت عابساً وأنت ذاهب للسريير لتنام ؟

أجاب " دارى " كنت أريد أن أبقي قليلاً لا أكمل اللعب "

سألت " ماندى " أنت بتصيح وبتشتكى منى، اليس كذلك ؟

أجاب " دارى " نعم .

سألت " ماندى " تعتقد لو أنك تريد أن تحقق لك ماما ما تريد، وتبقى لمدة عشر دقائق زيادة من أجل أن تكمل لعبك، هل يكون وجهك هكذا، حاول أن ترسم لى صورة وجه آخر بدون فم، سارع دارى بعد أن فكر وقال لنفسه " وجه مبتسم " قام دارى على الفور برسم وجه عليه ابتسامة كبيرة على الفم، منذ ذلك الحين تعلم دارى أن يبتسم ويضحك عندما يريد أن يطلب شيئاً من والدته، وتكون فى استطاعتها أن تفعله .

إن نشأة الطفل فى جو يملأه الحب والدفئ والحنان والأمان غير المشروط يعد شيئاً محورياً، إن إحاطة الطفل بكثير من الأحداث السارة ووجوه مبتسمة مع المديح والثناء المشروط بإنجازات معينة يضيف على الطفل مزيداً من المشاعر الإيجابية التى تقوى شخصيته وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية .

مساوئ العقاب والثواب غير المتسق : من أحد العيوب المترتبة على عدم إثابة الطفل بصورة دائمة على كل أفعاله الحسنة هو احساس الطفل فى بعض الأحيان بخيبة الأمل، وتعلمه العجز، حينما يمدح أحياناً أو حينما يتوقع أن يمدح على تصرف حسن صدر عنه ولم يتم الثناء عليه، مع ذلك فإن

المديح يكون له عواقب وخيمة، حيث يجعل من طفلك شخصية مدللة، إن المديح والثناء إذا تم استخدامهما بطريقة سليمة، وغير مبالغ فيها فإنه يقي ويحصن الطفل من سمة العجز المتعلم، حيث يتوقع الطفل أن يثاب على كل صغيرة وكبيرة، كذلك فإن عقاب الطفل مع توضيح الأسباب التي يعاقب عليها لا يكون له ضرر كبير سوى شعور الطفل بالخطأ والذنب، مع ذلك فإن تعليم ابناؤنا الكف عن السلوك غير المقبول والتصرفات الحمقاء لا يقارن في أهميته بشعورهم أحياناً بالذنب فذلك مطلوب في بعض الأحيان .

١٤- وقت النوم الثمين Bedtime Nuggets

تلك الدقائق التي تجلس فيها مع طفلك قبل النوم تكون غالية القيمة في ذلك اليوم، وعند بقائنا في المنزل نستخدم الوقت المتاح لنا لعمل ما يسمى بجار النوم Nighttime nuggets، وذلك لمراجعة الأشياء السيئة والحسنة التي حدثت في ذلك اليوم، ونستخدم هذه اللعبة لتشكيل حالة إيجابية من العقل، وحالة سوية من الأفكار العقلانية التي يمكن أن نملأ بها عقل أطفالنا، ونأمل بأن تكون لارا ونيكي منطقيين في التفكير عندما يكبروا، وداخلي التحكم، أي يدركون أن معطيات التحكم والتأثير في الأمور نجاحاً أن فشلاً تكون في ذاتهم .

وفي هذا الشأن يستطيع أي طفل الحصول على ما يريده من اللعب من محل بيع اللعب، مع ذلك فقد يكون هذا الطفل تعيس ولا يعيش حياة نفسية سعيدة، إن المهم حقيقة ما يتبقى في ذهن الطفل من مشاعر إيجابية وأفكاراً بناءة، فكم عدد الذكريات الجيدة والذكريات السيئة التي تحدث كل يوم لكل فرد ؟ من الصعب لإيجاد واستمرار المزاج السيئ مع كثرة الذكريات الحلوة والتوقعات الجميلة والإيمان العميق، ومن الصعب

أيضاً إيجاد واستمرار المزاج الطيب والفكر الضافى مع زيادة عدد الأحداث والذكريات السيئة التى تحدث كل يوم ، والسؤال الآن، ماهو بالتحديد مقدار هذه النسبة ؟

أهتم إثنان مين الباحثين فى جامعة بيستبرج pistsburg فى بنسلفانيا بإحصاء عدد الأفكار الجيدة، وعدد الأفكار السيئة لدى مجموعات متباينة من الأفراد، وكان اهتمامهم هو حساب النسب بين كل منهما، وقد تم قياس الأفكار بأشكال مختلفة مثلاً، بعد لإجراء ٢٧ دراسة توصل الباحثان إلى ان مرضى الاكتئاب تكون النسبة لديهم ١ : ١ أى لكل فكرة جيدة يوجد ما يقابلها فكرة سيئة، أما الأفراد غير الاكتئابيين فكانت النسبة لديهم ٢ : ١، وعلى الرغم من بساطة هذه النتيجة مع ذلك فإنها فعالة كثيراً فى ممارسة العلاج ، فالأكتئابيون الذين تصل النسبة لديهم ٢ : ١ بعد العلاج هم الذين يتحسنون، اما الذين تستمر هذه النسبة لديهم ثابتة ١ : ١ فهم الذين لا يستفيدون من العلاج .

وعيندا انطفأت الأنوار مائدى ولارا (عمرها خمس سنوات)، ونيكى (عمرها ثلاثة سنوات) احتضنوا بعضهم بعضاً .

- مائدى : ماذا فعلتى اليوم من الأشياء المحببة لكى عزيزتي لارا ؟
- لارا: أحب اللعب وأحب الخروج للمنتزه مع ليث Leah واندري Andrea وأحب أن أكل وجبة Cracker فى منزلي الصغير، وأحب السباحة والغطس مع والدي، وأحب القراءة، وأحب أن أختار غذائي بنفسي .
- نيكى : أنا أحب أن أكل شكولاته بالفراولة .
- لارا : أحب الهزار مع دارلى فى الجراج، وأحب لبس الفساتين بدلا من البنطلونات

- نيكى : وأنا أيضا أحب بيرنى .
- مائدى : هل هناك شئ يسمى بحدث اليوم ؟
- لارا : ضربتني دارلى على ظهري .
- مائدى : نعم هذا مؤلم .
- لارا : كثيراً
- مائدى : حسنا : إنه طفل صغير، سوف أعلمه ألا يضرب، دعينا نبدأ ذلك فى الصباح، هو كذلك ؟
- لارا : وهو كذلك اننى لا يعجبني ليش، ولا أحب قصة نيكى التى تدور حول موت ريدي (كلبنا) من أكلة وجبة معينة .
- مائدى : هذا جميل .
- لارا : فظيع ومرعب.
- مائدى : لا أحب قصة نيكى ولكنها مازالت صغيرة على فهم موت ريدي، إنها تقول إنه لشئ محزن أن يموت ريدي ولكنه كان كبيراً فى السن ومريضاً، وربما يشتري ليث لنا كلباً جديداً
- لارا : ربما
- مائدى : يبدو أن يومك كان رائعاً يا لارا .
- لارا : كم عدد الأشياء الجيدة يا أماء ؟
- مائدى : أظن أنها خمسة عشر (١٥)
- لارا : كم عدد الأشياء السيئة .
- مائدى : اثنين .
- لارا : خمسة عشر شيئاً سيئاً فى اليوم . ماذا سيحدث غدا ؟

• نيكى غالبا ثلاثة أحداث، نحن نحتاج لبعض الأحداث الجيدة، ولكن لدى لارا خمسة أحداث جيدة، وعادة ما تتحدث عنهم .

ويذكر سيلجمان ان هذه الطريقة لم تفلح عندما كان عمر أولادنا ثلاثة سنوات فأقل، حيث إنهم سيظلون مشدودين لما فعلوه اليوم بالتالى ولايستغرقون فى النوم سريعاً، وإنما كانت هذه الطريقة مفيدة عندما وصل عمر الأطفال إلى خمسة سنوات فأكثر، وقد ساعدت هذه الطريقة كثيراً على بناء تفكير أطفالنا لكى يكون تفكيراً مستقبلياً .

إن مايفكر فيه الطفل قبل الخلود إلى النوم يكون عادة الماة الخام التى ينسج منها أحلامه، فكما كانت هذه المادة غنية بالصور الخيالية، وبالمشاعر الدافئة كلما ساعد ذلك على ان تكون أحلام الطفل سعيدة وكان مزاجه إيجابياً . وهناك كثير من التراث العلمى الذى يتحدث عن العلاقة بين احلام الفرد وبين مزاجه، فأحلام الأفراد المكتئبين دائما ماتكون مليئة بالمشاعر الحزينة والليمة (فقدان شخص عزيز، إخفاقات .. الخ) ومن الطريف ان نلاحظ أن ادوية الاكتئاب غالبا ما تميل على كسر حلقة الأحلام عند هؤلاء الأفراد.

ولتعظيم المشاعر الإيجابية للطفل يمكن استخدام لعبة أطلق عليها سيلجمان ارض الاحلام، واستخدمها سيلجمان بالفعل مع اطفاله، لمساعدتهم أن تكون احلامهم سعيدة، تبدأ هذه اللعبة بأننى اسأل كل طفل قبل الذهاب إلى النوم أن يستدعى فى ذاكرته صورة سعيدة، كان من السهل على الأطفال استحضار مثل هذه الصورة خاصة بعد الانتهاء من لعبة " وقت النوم الثمين " إن على كل طفل أن يصف هذه الصورة ثم اطلب من كل واحد منهم أن يركز جيداً فيها ثم يعطيها اسماً .

إحدى الصور التي استدعاها إبنى " دارى " هى انه كان يلعب مع
اخته " كارلى " لعبة أطلق عليها اسم " beads " حيث كان يجرى من
على بعد فى اتجاه " كارلى " لكى تصطدم رأسها ببطنه فيقع على الأرض
وتضحك " كارلى " .

كنت أطلب من كل طفل بعد ذلك وبصوت مميز للأصوات التى
نستخدمها فى عمليات التتويم المغناطيسى " أنا أريد من كل واحد منكم
ثلاثة أشياء "

١- حاول ان تحتفظ بهذه الصورة أطول فترة ممكنة فى ذهنك .

٢- اذكر اسم هذه اللعبة أكبر من عدد من المرات.

٣- حاول أن تحلم بهذه اللعبة .

ويذكر سيلجمان أن هذه الطريقة تساعد الطفل على النوم الهادئ
والأحلام السعيدة، بالإضافة إلى ذلك استخدم سيلجمان هذه الطريقة فى
بعض ورش العمل العلاجية ووجد أن هذه الطريقة تساعد على زيادة
احتمال أن يحصل المريض على حلم مناسب .

المراجع العربية

[١] القرآن الكريم

- [٢] ابن كثير، أبو الفداء الحافظ عماد الدين (١٩٩١) : تفسير القرآن العظيم، مركز الحزمين التجارى، ج ٢، مكة المكرمة .
- [٣] ابن منظور، أبى الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٦٨) : لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر مادة شام ج ١١، ج ١٢ لبنان .
- [٤] أحمد حسان (١٩٩٢) : أساليب تقييم المربين كما يدركها الأطفال وعلاقتها بمتغيرات معرفية متعلقة بالنجاح والفشل الأكاديميين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .
- [٥] أحمد رمضان أبو غوش (١٩٩٦) : فاعلية برنامج فى التدريب على الضبط الذاتى فى خفض السلوك العدوانى لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- [٦] أحمد صيداوى (١٩٨٤) التعليم العربى بين الواقع والتصور النوعى، المجلة العربية لبحوث التعليم النوعى، العدد ٢٠
- [٧] أرون بيك : ترجمة عادل مصطفى (١٩٩٩) : العلاج المعرفى والاضطرابات الانفعالية، دار الأفاق العربية، القاهرة .
- [٨] اريك فروم : الخوف من الحرية، ترجمة مجاهد عبدالمنعم مجاهد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٧٢ .
- [٩] أمال عبد السميع باظة (١٩٩٦) : الكمالية العصابية والكمالية السوية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (٦) العدد (٣)

- [١٠] أمال عبد السميع باظة (١٩٩٨): الخصائص الوجدانية للأطفال المراهقين الموهوبين، ورقة عمل، المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية جامعة طنطا
- [١١] أمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٣) : العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .
- [١٢] باترسون. س (١٩٩٠) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي: الجزء الثاني، ترجمة حامد الفقى، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع .
- [١٣] باولو فريرى (١٩٧٩) تعليم المقهورين، ترجمة يوسف عوض، دار القلم، لبنان .
- [١٤] البخارى، الإمام الحافظ أبى عبدالله محمد (١٩٩٦) : صحيح البخارى، بيروت، ج ٤، ج ١٦، المكتبة العصرية، بيروت لبنان .
- [١٥] بدر عمر العمر (١٩٨٧) : دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الخامس، العدد الرابع .
- [١٦] بدر عمر العمر (٢٠٠٠) : النموذج البنائى للدافعية نحو الوظيفة، الكويت، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (٧١) السنة (١٨)
- [١٧] جابر عبد الحميد (١٩٩٥) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم (دار النهضة العربية، القاهرة)
- [١٨] جابر عبد الحميد، صفاء الأعسر، نادية شريف (١٩٩٩): أبعاد التعلم، بناء مختلف للفصل المدرسي، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر .

- [١٩] جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٤) : علم النفس التربوى، القاهرة، دار النهضة العربية.
- [٢٠] جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : سيكلوجية التعلم ونظريات التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية .
- [٢١] جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٠) : مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال " المهارات والتنمية المهنية "، القاهرة، دار الفكر العربي.
- [٢٢] جاسم يوسف الكندرى (١٩٩٨) : المدرسة والاغتراب الاجتماعي : دراسة ميدانية لطلاب التعليم الثانوى لدولة الكويت، المجلة التربوية، ١٢(٤٦)
- [٢٣] جون ستيوارت مل: عن الحرية، ترجمة عبد الكريم أحمد(٢٠٠٠) القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مهرجان القراءة للجميع .
- [٢٤] حمدان محمود أحمد (١٩٩٥) : العلاج النفسى المتمركز حول الشخص ومدى فاعليته فى تحسين القلق، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببها .
- [٢٥] دافيدوف، لندا (١٩٨٠) : مدخل علم النفس (ترجمة سيد الطواب وآخرون) القاهرة، المكتبة الأكاديمية .
- [٢٦] دونا أوتشيدا، مارفين سيترون، فلوريتا ما كينزى، إعداد التلاميذ للقرن الحادى والعشرين، ترجمة محمد نبيل نوفل، تقديم حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .
- [٢٧] ر. تارش: علاقة الانفاعليات بالمعرفيات وأهميتها بالنسبة للعلاج النفسى المتمركز حول الشخص، ترجمة سامر رضوان (١٩٩٥)، دمشق مجلة الثقافة النفسية، مركز الدراسات النفسية .

[٢٨] رامز طه محمد (١٩٨٧) : وداعاً للقلق بالعلاج النفسي الذاتي، القاهرة، دار مصر للطباعة .

[٢٩] ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥) : أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر .

[٣٠] رضا رزق إبراهيم (١٩٩٦) : العلاقة بين أبعاد العزو الذاتي ومفهوم الذات الأكاديمي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٤) .

[٣١] رمضان محمود درويش (٢٠٠١) : أثر الإرشاد النفسي في تعديل وجهة الضبط لدى عينة من المراهقين المضطربين نفسياً في المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر

[٣٢] روبنز وسكوت (١٩٩٨) الذكاء الوجداني، ترجمة (صفاء الأعسر، علاء الدين كفاي) (٢٠٠٠)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

[٣٣] زيدلن السرطاوي، عبد العزيز الشخص (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.

[٣٤] سعيد إسماعيل علي (١٩٩٥): فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد (١٩٨) .

[٣٥] سهير محمد خيرى (١٩٩٤): مفهوم الذات لدى الحدث الجانح وعلاقته بتوافقه مع تصور لدور خدمة الفرد من منظور الاتجاه المعرفي، المؤتمر الدولي الأول لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، " قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي.

- [٣٦] السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .
- [٣٧] سيد حسين خير الله (١٩٨٣): علم النفس التعليمى. أسسه النظرية والتجريبية، الكويت، مكتبة الفلاح .
- [٣٨] السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٣) : إدراك التلاميذ معاملة المعلم لمرتقى ومنخفضى التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة
- [٣٩] سيد عثمان (١٩٧٧): بهجة التعلم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- [٤٠] سيد عثمان (١٩٩٤) : الإثراء النفسى، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- [٤١] سيلجمان مارتن (٢٠٠٥): السعادة الحقيقية : استخدام الحديث فى علم النفس الايجابى لتبين مالدك من غمك انت لحياة اكثر إنجازا، ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفافى، عزيزة السيد، فيصل يونس، فادية علوان، سهير غباشى، دار العين، القاهرة .
- [٤٢] شاكر عبد الحميد (٢٠٠٣) : الفكاهة والضحك " رؤية جديدة "، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، العدد رقم (٢٨٩) .
- [٤٣] شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) : الإعاقة كظاهرة اجتماعية، المؤتمر السنوى لكلية التربية نحو الحالة نفسية وتربوية أفضل لذوى الاحتياجات الخاصة .

[٤٤] شاكر عطية قنديل (٢٠٠٠) :إعادة البناء المعرفي، محاضرة أقيمت
بمركز الإرشاد النفسي، بجامعة عين شمس، دورة العلاج العقلاني
الانفعالي السلوكي .

[٤٥] شولتز، د : نظريات الشخصية، ترجمة حمدلي الكربولي، وعبد
الرحمن القيسي بغداد مطبعة بغداد، ١٩٨٣ .

[٤٦] صباح قاسم الرفاعي (٢٠٠٣) : فعالية العلاج العقلاني الانفعالي
السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية
التربية للبنات بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية
التربية للبنات بجدة، قسم التربية وعلم النفس.

[٤٧] صحيح مسلم، (١٩٥٤) : تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة،
دار إحياء الكتب العربية .

[٤٨] صفاء الأعسر (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار
قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مترجم.

[٤٩] صلاح الدين محمد أبوناية (١٩٨٩) : العلاقة بين الضبط الداخلي -
الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية
بقطاع غزة، مجلة علم النفس، العدد العاشر، الهيئة المصرية للكتاب.

[٥٠] طلعت منصور غبريال (١٩٨٢) : الشخصية السوية، الكويت،
عالم الفكر، العدد الثاني، المجلد (٣) .

[٥١] عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) : العلاج المعرفي السلوكي (أسس
وتطبيقات) القاهرة، دار الرشاد .

[٥٢] عادل عز الدين الأشول (١٩٩٢) : الإرشاد الأسري والأسرة
الفاعلة، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، رعاية الطفولة
فى عقد حماية الطفل المصري، القاهرة، مركز دراسات الطفولة،
جامعة عين شمس.

- [٥٣] عادل عز الدين الأشول (١٩٩٦) : علم نفس النمو، القاهرة، دار الحسام للطباعة والنشر والتوزيع .
- [٥٤] عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠): الأسرة وإبداع الأبناء " دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدين فى علاقتها بقدرات الإبداع لدى الأبناء"، دار المعارف، القاهرة .
- [٥٥] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٤) العلاج النفسى السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه ومبادئ تطبيقه، القاهرة دار الفجر.
- [٥٦] عبد الستار إبراهيم (١٩٨٥) : الإنسان وعلم النفس. عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- [٥٧] عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه، عالم المعرفة العدد (٢٣٩) : يصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .
- [٥٨] عبد الستار إبراهيم، عبد العزيز الدخيل، رضوى إبراهيم (١٩٩٣): العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من تطبيقاته. الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة .
- [٥٩] عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوى (١٩٩٩) : تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا (النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.
- [٦٠] عبد الفتاح عثمان، عبد الكريم العفيفي، على الدين السيد (١٩٩٦): خدمة الفرد من المنظور الشمولى المعاصر، القاهرة، مكتبة عين شمس
- [٦١] عبد الله عويدات (١٩٩٥) : مظاهر الاغتراب عند معلمي المرحلة الثانوية فى الأردن، دراسات، ٣٢ (٦م) .

- [٦٢] عبد الله عويدات، نزيه حمدي (١٩٨٩) : أثر توقعات المعلمين في
ذكاء الطلبة وتحصيلهم ومفهوم الذات لديهم عند عينة أردنية من
طلبة الصف الأول الاعدادي مجلة دراسات، المجلد السادس عشر،
العدد السادس، الجامعة الأردنية .
- [٦٣] عبد المجيد نشواتي، احمد عودة، نصيحي خنفر (١٩٨٨) أثر
التحصيل والجنس ومفهوم الذات في إدراك عوامل النجاح والفشل
المدرسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي مجلة العلوم الاجتماعية
عدد خاص.
- [٦٤] عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩١) : سيكولوجية الفروق الفردية :
النظرية والتطبيق، طنطا . مطبعة دار الكتب الجامعية الحديثة .
- [٦٥] عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩) التحكم الذاتي وبعض الاضطرابات
السلوكية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد السابع، الجزء
الأول .
- [٦٦] عدنان محمد فرج، شفيق علاونة (١٩٩٢) : أثر تدريس مساق في
التكيف والصحة النفسية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة
الأردنية، .
- [٦٧] عز الدين جميل عطية (١٩٩٣) : الاعضاءات السببية والاكتئاب،
مجلة الأبحاث التربوية، كلية التربية جامعة الأزهر العدد (٢٩) .
- [٦٨] عزيز حنا، محمد عبد الظاهر الطيب، ناظم العبيدي (١٩٩١) :
الشخصية بين السواء والمرض، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- [٦٩] عصام عبد اللطيف العقاد (٢٠٠١) : سيكولوجية العدوانية
وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب، القاهرة .

- [٧٠] عفاف شكري حداد، بهجت أبو سليمان (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الثالث (يناير ٢٠٠٣) .
- [٧١] غريب سيد أحمد، عبد الباسط عبد المعطي، إسماعيل سعد، نادية عمر (١٩٩٥) دراسات في علم اجتماع المعرفة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
- [٧٢] غريب عبد الفتاح غريب (٢٠٠٢) : الاكتئاب ومركز الضبط لدى عينة مصرية من الراشدين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٢)، عدد (٣٤) .
- [٧٣] فؤاد حامد الموافي (١٩٩٣): وجهة التحكم (الداخلي - الخارجي) وعلاقتها بالسلوك في بعض المواقف الصراعية والاختبارية (دراسة مقارنة)، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (٩) جامعة المنوفية .
- [٧٤] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٨) : التعلم المصري في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٩)، المجلد (٨) .
- [٧٥] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٨) : دور علم النفس في خدمة التنمية البشرية : ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية، جامعة قطر .
- [٧٦] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٠) : الثواب والعقاب وتربية الطفل، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثالث .

[٧٧] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٠) : القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

[٧٨] فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (١٩٩٦) : علم النفس التربوي، الانجلو المصرية، القاهرة

[٧٩] فاروق السعيد جبريل (١٩٩٠): أساليب المعاملة الوالدية وسمات الشخصية لدى أصحاب وجهة التحكم (الداخلي - الخارجي) دراسة استطلاعية، مجلة كلية التربية بالمنصورة (٣، ١٠)

[٨٠] فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨٥) : أسس السلوك الإنساني، مبدخل إلى علم النفس العام، الرياضة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .

[٨١] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس المعرفي (٢) الطبعة الأولى دار النشر للجامعات - القاهرة .

[٨٢] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة - الذاكرة - الابتكار) دار النشر للجامعات، القاهرة

[٨٣] فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة

[٨٤] الفرحاتى السيد محمود (١٩٩٧) : دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة .

- [٨٥] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) : الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى مواقف الإنجاز، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤٥) .
- [٨٦] الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٥): العجز المتعلم (نظريات - تطبيقات) القاهرة، المركز العربى للتعليم والتنمية، سلسلة إشرافات تربوية، الكتاب الأول .
- [٨٧] كلفن هول، جارد لنيدزى (١٩٥٧) : نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج وقدرى حفى ولطفى فطيم، مراجعة لويس مليكة (١٩٧١)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- [٨٨] لويس كامل مليكة (١٩٩٠): العلاج السلوكى وتعديل السلوك، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى .
- [٨٩] مالك بدرى (١٩٩٥): التفكير من المشاهدة إلى الشهود، دراسة نفسية إسلامية، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، الدار العالمية للكتاب الإسلامى، الرياض .
- [٩٠] مايكل هاو، هاريت جريفى: اتح لطفلك بداية أفضل (كيف تشجعه على التعلم المبكر) ترجمة جميل الضحاك، دراسات اجتماعية (٣)، منشورات وزارة الثقافة، سوريا، ١٩٩٧ .
- [٩١] مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٤٠) .
- [٩٢] محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالغش فى الامتحانات. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، السنة الرابعة، العدد (٩) .

[٩٣] محمد بن عبد الله ديبس، السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩٨) فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم، مجلة علم النفس عدد (٤٦).

[٩٤] محمد حسن علاوى (١٩٩٨) : مدخل في علم النفس الرياضى، القاهرة، مركز الكتاب للنشر .

[٩٥] محمد صهيب مزنوق (١٩٩٦) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين رسالة ماجستير غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس .

[٩٦] محمد عباس نور الدين (٢٠٠٢): من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربى للطفولة والتنمية، عدد (٦) مجلد (٢) .

[٩٧] محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦): التربية من منظور جديد، المجلة الثقافية، عدد نوفمبر، تشرين الثانى مجلة ثقافية فصلية تصدر عن الجامعة الأردنية .

[٩٨] محمد محروس الشناوي (١٩٩٤) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسى، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .

[٩٩] محمد محروس الشناوي (١٩٩٦) : العملية الإرشادية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

[١٠٠] محمد مصطفى أبو عليا (١٩٨٩): اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل (دراسة تجريبية) رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس .

- [١٠١] محمود كامل الناقة (١٩٨٦): في التدريس الجامعي. مجلة دراسات تربوية الجزء الثاني.
- [١٠٢] محي الدين أحمد حسين (١٩٨٧) التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة
- [١٠٣] مسند الإمام أحمد (١٣٩٨) هـ دار الفكر، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان . ط ٢ ج ٥ .
- [١٠٤] مصطفى حجازي (٢٠٠٠): الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، بيروت، المركز الثقافي العربي .
- [١٠٥] مصطفى حجازي (١٩٩٨): التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور (ط٧) بيروت، معهد الإنماء العربي .
- [١٠٦] مصطفى حجازي (١٩٩٩): العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، عدد (٢) .
- [١٠٧] مصطفى حجازي (٢٠٠٠): نحو علم نفس اجتماعي عربي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، قطر، المجلد (١٢) العدد (٢)، يوليو ٢٠٠١.
- [١٠٨] مصطفى حجازي (٢٠٠١): العولمة والشباب والعلاقات الأسرية، ندوة الأسرة والشباب وتحديات القرن الحادي والعشرين ١٩٠ - ٢٠/٥/٢٠٠١، المنامة، البحرين، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية
- [١٠٩] مصطفى حسين باهي، أمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٨): الدافعية " نظريات وتطبيقات " القاهرة، مركز الكتاب للنشر .
- [١١٠] مصطفى زيور (١٩٨٦) : في النفس بحوث مجمعة في التحليل النفسي والطب النفسي، القاهرة، دار النهضة العربية .

[١١١] ملك زغلول (٢٠٠٠): كيفية تنمية المواهب لدى الأطفال، ورشة عمل، المؤتمر القومي للموهوبين، قطاع الكتب، وزارة التربية والتعليم - مصر .

[١١٢] ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : علاقة مركز التحكم (الداخلي -الداخلي) فى التدعيم ببعض المتغيرات الدافعية، فى بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس فى مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية .

[١١٣] ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٩) : التشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلة علم النفس، العدد (١١) .

[١١٤] ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٥) : الإرشاد النفسي منظور نمائي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

[١١٥] ممدوحه محمد سلامة (١٩٨٨) : عرض لكتاب الخروج من الاكتئاب لجارى أمرى - مجلة علم النفس - العدد الثامن -الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة .

[١١٦] ناثر سارة (١٩٩٠): التربية العربية منذ ١٩٥٠، عمان : منتدى الفكر العربى

[١١٧] أنوال سيد محمد (٢٠٠٠): العزو السببي وفعالية الذات المدركة فى علاقتهما بالتحصيل الدراسي لمادة اللغة الإنجليزية لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

[١١٨] هانم أبو الخير الشربيني (٢٠٠٤): علاقة أهداف الإنجاز بالكفاءة المدركة واتجاه وسلوك البحث عن العون لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد (٤٨) .

[١١٩] هانم أبو الخير الشربيني، الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٤) علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأهداف الإنجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، العدد السادس مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس .

[١٢٠] هشام شرابي (١٩٩١): مقدمات لدراسة المجتمع العربي، بيروت، دار الطليعة .

[١٢١] ياسمين حداد (١٩٩٠): أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب، ارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد (١٧) .

[١٢٢] ياسمين حداد، نائل الأخرس (١٩٩٨): موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (٢٥) .

[١٢٣] يزيد عيسى السورطي (٢٠٠٣): الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (٦٧)، يونيو ٢٠٠٣ .

[١٢٤] يوسف بريك (١٩٩٨) : ما الاستمولوجيا، دمشق، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (١٤) العدد (٤) .

[126] Abramson, L .Y & Sackeim, H .A (1977) : A Broadax In Depression : Uncontrollability And Self - Blame . Psychological Bulletin , 84, Pp (838- 851)

[127] Abramson, L .Y., Metalsky, G & Alloy, L (1989): Hopelessness Depression: A Theory- Based Subtype Of Depression: Psychological Review V (96) N (3) PP (358-372)

- [128] Abramson, L. Y & Seligman, M.E.P & Teasdale, Y. D (1978): Learned Helplessness In Humans, Critique And Reformulation, Journal Of Abnormal Psychology V (87) PP (49-74).
- [129] Alloy, L. B(1982) : The Role Of Perception And Attributions For Response - Outcome Noncontingency In Learned Helplessness : A Commentary And Discussion , J. Of Personality , V (50) Pp (443-479)
- [130] Ames, C & Archer , J (1988) : Achievement Goals In The Classroom : Students Learning Strategies And Motivation Processes , , Journal Of Educational Psychology H ,(80 (260-267)
- [131] Ames, C. & Archer, J (1987): Mother's Beliefs About The Role Of Ability And Effort In School Learning Jo Of Educ. Psy V (70) Pp (409-414).
- [132] Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation. Journal Of Educational Psychology V (84) Pp (261-271).
- [133] Anderson, c. A (1983): Motivational and performance deficits in the interpersonal settings: the effects of Attributional style journal of personality and social psychology v (45) PP (1136-1147).
- [134] Andrews, G, R & Debus, R.L (1978): Persistence And The Causal Perception Of Failure: Modifying Cognitive Attributions, J Of Educational Psychology V (70) N(2) PP(154-166) .
- [135] Angela, T C (1993): The Attributional Style And Locus Of Control Orientation Of Fearful Flyer (D.A.I) V (54) N (4) P (2228) B.
- [136] Arnold, Nicki G. "Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students." www.ldonline.com/ld_indepth/self_esteem/helplessness.html

- [137] Bandura , A & Wood , R (1989) : Effect Of Perceived Controllability And Performance Standards On Self – Regulation Of Complex Decision Making . Journal Of Personality And Social Psychology . 56 (5) : 805- 814
- [138] Bandura. A (1977): Self-Efficacy: Towards A Uniting Theory Of Human Behavior. Psychological Review (84) Pp (191-215).
- [139] Bandura, A (1998): Self-Efficacy "The Exercise Of Control" Freeman And Company, New York.
- [140] Bandura, A (1999): Self-Efficacy In Changing Societies, Cambridge University Press
- [141] Bandura, A. (1986): Social Foundation Of Thought And Action Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- [142] Barber. J. G. (1989). A Parametric Study Of Learned Helplessness In Humans. Quarterly Journal Of Experimental Psychology. 41. 339—354.
- [143] Baum, A., Aicillo, I. & Calesnick, L. (1978). Crowding and personal control: Social density and the development of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology. 36. 1000—1011.
- [144] Baum, A., Cohen, L., & Hall, M. (1993). Control And Intrusive Memories As Possible Determinants Of Chronic Stress. Psychosomatic Medicine, 55, 274-286.
- [145] Baum, A. & Gatchel. R. I. (1981). Cognitive determinants of reaction to uncontrollable events: Development of reactance and learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1078-1089.
- [146] Baumrind, D (1991) : The Influence Of Parenting Style On Adolescent Competence And Substance . J Of Early Adolescence , V(11) Pp (56- 95)
- [147] Beck, A.T (1976): Cognitive Therapy And The Emotional Disorders .N.Y International University Press .

- [148] Beck, A, T., Brawn, G, Steer, R., A., Eidelson, J. I. & Risking, H., (1987): Differentiating Anxiety And Depression: A Test Of The Cognitive Content - Specificity Hypothesis: J Of Abnormal Psychology V(96) N(3) Pp(179-183)
- [149] Berglas, s & jones , e.e.(1978): drug choice as self – handicapping strategy in response to noncontingent success . journal of personality and social psychology , 36 pp (405- 417)
- [150] Blankenship, K. (2006a, July 14-19). Self-determination for students who are visually impaired. Paper presented at the Association for the Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired International Conference, Snowbird, UT.
- [151] Blankenship, K. (2006b, March 10-12). Self-determination, the 9th area of the expanded core curriculum. Paper presented at the conference of the California Transcribers and Educators of the Visually Impaired, Anaheim, CA.
- [152] Blumenfeld , P. (1992): Classroom Learning And Activation And Expanding Goal Theory , J Of Education Psychology , V(84) Pp(272-281)
- [153] Boggiano, A .K(1998): Maladaptive Achievement Patterns : A Test Of A Diathesis – Stress Analysis Of Helplessness , J.Of Personality And Social Psychology , V (74) Pp(1681- 1695)
- [154] Boggiano , A.K & Barrette , M(1985): Performance And Motivational Deficits Of Helplessness : The Role Of Motivational Orientation . Journal Of Personality And Social Psychology , V(49)
- [155] Borkowski, J.G, Weyhing, R.S & Carr, M (1988): Effects Of Attributional Retraining On Strategy- Based Reading Comprehension In Learning - Disabled Students. Journal Of Educational Psychology V (8) N (1) PP(46-53)

- [156]Brinn , M, A (1994): The Effect Of Rational Emotive Education On The Self – Esteem And Off – Task Behaviors Of A 12 – Year – Old Emotionally , Disturbed Behaviorally Disordered Boy . Diss . Abs . Inter , 56 , 2 , 1101 A
- [157]Brophy , J (1998) : Motivation Students To Learn . New York , Massachusetts , Burr Ridge .
- [158]Brown , J.D& Silberschatz, G(1989): Dependency , Self – Esteem And Depressive Attributional Style ; Journal Of Abnormal Psychology , 98 . (2) Pp (187-188)
- [159]Brown, I & Inoye, D. K (1978) : Learned Helplessness . . Through Modeling: The Role Of Perceived Similarity Incompetence. J Of Personality And Social Psycho V (36) N (5) Pp (900- 908)
- [160]Brown, J (1988). Self-Directed Attention, Self-Esteem, And Causal Attributions For Valenced Outcomes. Personality And Social Psychology Bulletin. 14, 252—263.
- [161]Butkowsky, I.S & Willows, D.M. (1980): Cognitive-Motivational Characteristics Of Children Varying In Redding Ability: E Evidence For Learned Helplessness In Readers: Journal Of Educational Psychology V (72) Pp (408-422)
- [162]Cameron, j., & pierce, w. D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: a meta-analysis. Review of educational research, 64, 363-423.
- [163]Cameron, j., & pierce, w. D. (2002). Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy. Westport, ct: bergin & garvey.
- [164]Cameron, j., banko, k. M., & pierce, w. D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: the myth continues. The behavior analyst, 24, 1-44.

- [165] Carver, C. S (1989): Household Multifaceted Personality Constructs Be Tested & Issued Illustrated By Self-Monitoring Attributional Style And Hardiness. J. Of Perso And Social. Psycho V (56) N(4) Pp(577-585)
- [166] Carver, C.S & Genellen, R, L , (1983): Depression And Components Of Self-Punitive Ness: High Standard Setting Self-Criticism & Overgeneralization: Journal Of Abnormal Psychology V(92) N(2) Pp(330-337).
- [167] Chan, L.S (1996): combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers. Journal of research in reading v(19) n(2) PP(111-127)
- [168] Chester, M. D (1996): Efficacy Beliefs Of Newly Hired Teachers In Urban Schools, American Education Research Journal V(33) N(1) PP(233-257)
- [169] Clarizio , H., F., (1985): Cognitive Behavioral Treatment Of Childhood Depression, Psychology In The School V(22) PP(308-322)
- [170] Cole , D., A & Turner, J.E (1993): Models Of Cognitive Mediation And Moderation In Child Depression: Journal Of Abnormal Psychology V(102) N(2) Pp(271-281)
- [171] Cooley, E, Beaird , J & Ayres R(1994): Academic Persistence And Attributional Style In Fifth Graders Psychology In The School V(31) April(1994)
- [172] Cooper ,M.L ;Shaver , R& Collins , N.L (1998) Attachment Styles , Emotion Regulation And Adjustment In Adolescents , L Of Personality And Social Psychology (74) N(3) Pp(1380- 1397)
- [173] Cooper, B. G (1992): University Students With Learned Disabilities: Contributions Factor Academic Outcomes (Attribution Style, Locus Of Control Aug (1993) P (487) A

- [174] Copeland. S. R., Hughes. C. Agran. M., Wehmeyer. M. L., & Fowler, S. E. (2002). An intervention package to support high school students with mental retardation in general education classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 32-45.
- [175] Covington , M. V(1984): The Motive For Self – Worth . In R Ames & C . Ames (Eds) . *Research On Motivation In Education* (Pp 77- 113) . Orlando , Fl Academic Press
- [176] Craske, M.L (1988): Learned Helplessness, Self-Worth Motivation And Attribution Retraining For Primary School Children. *J.Of Edu. Psy* V(58) Pp(152-164)
- [177] Cross, S. E & Markus, H .R (1994): Self- Schemas, Possible Selves, And Competent Performance, *J. Of Educ. Psycho* V (86) N (3) Pp (423-438).
- [178] Das. J.p. Naglieri (1990). Planning. Attention simultaneous and successive, (Pass). Cognitive processes as a model for Intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment* 8.303-337.
- [179] Deci , E, L & Ryan , R, M (1985) : *Intrinsic Motivation And Self – Determination In Human Behavior* , New York : Plenum Press
- [180] Deci . E.L ; Hodges R ; Pierson , L &Tomassons , J (1992) : *Autonomy And Competence As Motivational Factors In Students With Learning Disabilities . J Of Learning Disabilities*. V(25)Pp(457-471)
- [181] Deci, e. L., koestner, r., & ryan, r. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125, 627-668.
- [182] Dembo , M.H (1991) : *Applying Educational Psychology In The Classroom* .Longman

- [183]Demo , D .H & Parker , K .D (1987) : Academic Achievement And Self – Esteem Among Black And White College Students , Journal Of Social Psychology , V(127) Pp(345- 355)
- [184]Depalma , N .M .(1994): Self – Esteem And Attitude Toward School Of Ninth – Grade Females Administered A Developmental Guidance Curriculum In Large And Small Groups . Diss. Abs . Inter , 55 , 11 , 3414 A .
- [185]Diener , C ., & Dweck , C .(1980): An Analysis Of Learned Helplessness : Ii The Processing Of Success Journal Of Personality And Social Psychology V(39) Pp(940-952).
- [186]Diener , C., & Dweck , C., (1978): An Analysis Of Learned Helplessness :Continuous Change Inperformance , Strategy , And Achievement Cognition Following Failure , Journal Of Personality And Social Psychology V(36) Pp(451-462).
- [187]Doherty, C. P(1992): Learned Helplessness In Children: A Study Of Depression And Attributional Style, Diss. Abs. Int. V(53) N(7) Jan.(1993) P(1010).
- [188]Donovan; W. L (1981): Maternal Learned Helplessness And Physiologic Response To Infant Crying: J. Of Pers. And Soc. Psy V (40) N (5) Pp (919-926).
- [189]Donovan, W.L & Leavitt, L,A(1978): Early Cognitive Development And Its Relation To Maternal Physiologic And Behavioral Responsiveness Child Development V(49) Pp(1251-1254) .
- [190]Dryden , W (1996) : Inquiries In Rational Emotive Behavior Therapy , Sage Publications , London , New Delhi
- [191]Duda , J. L& Nicholls , , J.G(1992) : Dimensions Of Achievement Motivation In Zchoolwork And Sport , Journal Of Educational Psychology , 39 Pp(290- 299)

- [192] Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-
- [193] Durant, J .E (1993) : Attributions For Achievement Outcomes Among Behavioral Sub-Grades Of Children With The Learning Disabilities .The .J.Of Spec. Educa. V (127) N (3) Pp (306-320).
- [194] Dweck, C,S & Licht, B. (1980). Learned Helplessness And Intellectual Achievement. In J. Garber & M. Seligman (Eds.). *Human Helplessness: Theory And Applications*. Academic Press: New York.
- [195] Dweck, C. S (1986) Motivational Process Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- [196] Dweck, C. S., & Repucci, N. D. (1973). Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility In Children. *Journal Of Personality And Social Psychology*~ 25, 109—116.
- [197] Dweck, C.S & Leggett, E.L (1988): Asocial-Cognitive Approach To Motivation And Personality: *Psychological Review* V (95) N (2) Pp (256-273).
- [198] Dweck, C.S (1975): The Role Of Expectations And Attributions In The Alleviation Of Learned Helplessness *Journal Of Personality And Social Psychology* V (31) Pp (674-685).
- [199] Dweck, C.S (2000):Self - Theories : Their Role In Motivation, Personality And Development , *Essayes In Social Psycho* , New York
- [200] Eccles, J , & Wigfield, A. (1995): In The Mind Of The Actor: The Structure Of Adolescents Achievement Task Values And Expectancy-Related Beliefs, *Personality And Social Psychology Bulletin* V(21) Pp (215-223)

- [201] Eden, D & Avirm, A (1993): Self- Efficacy Training To Speed Reemployment: Helping People To Help Themselves: Journal Of Applied Psychology V(78) N(3) PP(352-360).
- [202] Eden, D & Zuk, Y (1995): Seasickness As A Self-Fulfilling Prophecy: Raising Self- Efficacy To Boost Performance At Sea Journal Of Applied Psychology V (80) N(5) PP(628-635).
- [203] Edwards, M.J., (1989): Personality Type, Explanatory Style Of Learned Helplessness Involvement, And Satisfaction With The Environment As Factors In College Adjustment. Diss. Abs. Inte V (50) (9) P(2761)A.
- [204] Elliott, E.S & Dweck, C.S (1988): Goals: An Approach To Motivation and Achievement. Jour Of. Pers And Social Psy-V (54) Pp (5-12).
- [205] Ellis, A (1994): Reason And Emotion In Psychotherapy "Revised And Updated: Abirch Lane Press Book, New York.
- [206] Ellis, A., (1977): Rational Emotive Therapy. Research Data That Support The Clinical And Personality Hypotheses Of (R.E.T) And Other Models Of Cognitive Behavior Therapy. The Counseling Psychologist V (7) N(1) PP(3-42).
- [207] Encarnacion, R., Antonio M & Rafael, M (1992): Attributions Modulate Immunization Against Learned Helplessness In Humans, Jou Of Personality And Social Psychology V (62) N (1) PP (139 - 146) .
- [208] Fincham, F. D., Diener, C. I., & Hokoda, A. J. (1985). Learned Helplessness: Attribution Style, Stability And Childhood Depression. Presented At The Midwestern Psychological Association, Chicago, Illinois.
- [209] Fincham, F. D., Diener, C. I., & Hokoda, A. J. (1987). Attribution Style: Implications For Childhood Depression And Causal Schemata. British Journal Of Social Psychology, 26, 1-7.

- [210] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., & Sanders, R. Jr. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, And Academic Achievement: A Longitudinal Analysis. *Child Development*. 60, 138-145.
- [211] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Cain, K. M. (1987). Learned Helplessness And Test Anxiety In Predicting Achievement. Presented At The American Educational Research Association, Washington, D.C.
- [212] Fincham, F. D., Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Cain, K. M. (1987). The Identification And Correlates Of Helpless And Mastery Achievement Orientations. Presented At The American Educational Research Association, Washington D.C.
- [213] Fincham, F.D(1988): Children's Reactions To Failure : Implications For Education: *European Journal Of Psychology Of Education* V(3) Pp(163-168) .
- [214] Ford. C. E., & Noele, I. 84. (1985). Learned Helplessness And Judgments Of Control. *Journal Of Personality And Social Psychology*. 49, 1330-1336.
- [215] Fordyce , M.W-(1977): Development Of Program To Increase Personal Happiness . *Journal Of Counseling Psychology* V(24) PP(511-512).
- [216] Forsterling, F. (1985): Attribution Retraining A Review *Psychological Bulletin* V(98) N(3) PP(495-512).
- [217] Fowler,J., W. & Peterson ,P., L., (1981): Increasing Reading Persistence And Altering Attributional Style Of Learned Helplessness Children : *Journal Of Educational Psychology*. V(73) N(2) PP(251-260).
- [218] Fry , P & Lupart , J (1987) : Cognitive Processes In Children S Learning . Spring Field . Tomas
- [219] Ganz, B., C., & Ganz., M., N., (1988): Overcoming The Problem Of Learned Helplessness: *College Teaching* V(36) N (2) PP(82-84).

- [220] Garber, J., & Hollon, S. D., D., (1980): Universal Versus Personal Helplessness In Depression Belief In Uncontrollability In Competence : Journal Of Abnormal Psychology V(89) N(1) Pp(56-66).
- [221] Gardner, H (1983) : Frames Of Mind : The Theory Of Multiple Intelligences . New York : Basic Books .
- [222] Golman, H (1997) : Emotional Intelligence . New York : Batam Books .
- [223] Good, T.L & Brophy, J. E (1994): Looking In Classrooms (6th Ed) . New York : Harpercollins .
- [224] Gordon, A., (1985): Learned Helplessness And Community Development (A Case Study): Journal Of Community Psychology V (13) Pp (327-337).
- [225] Gotlip, I, H., (1981): Self Reinforcement And Recall : Differential Deficits In Depressed And Non Depressed Psychiatric In Patients : Journal Of Abnormal Psychology V(90) N(3) PP(521-530)
- [226] Gottfried, A. E (1990): Academic Intrinsic Motivation In Young Elementary School Children, Journal Of Educational Psychology, 82, 525- 538 .
- [227] Graham, S. (1991): A Review Of Attribution Theory In Achievement Contexts. Educational Psychology Review V(3) Pp(3-39)
- [228] Greenberg, N.S & Beck, A (1989): Depression Versus Anxiety: A Test Of The Content Specificity Hypothesis . J, Of . Abnormal Psychology, 98, 1, 9-13
- [229] Greer, J.G & Wethered C.E (1987): Learned Helplessness And The Elementary Students Implications For Counselors Elementary School Guidance And Counseling V(22) N(2) Pp(157-164)
- [230] Grimes, L (1981): Learned Helplessness And Attribution Theory: Redefining Children's Learning Problems, Learning Disability Quarterly, V (4) N(1) Pp (91-100).

- [231]Grolnick , W.S (. 1990) : Targeting Children S Motivational Resources In Early Childhood Education . Educational Policy V4) Pp(267-282)
- [232]Grolnick , W.S ;Ryan , R.M &Deci , E.L (1991: The Inner Resources For School Achievement : Motivational Mediators Of Children S Perceptions Of Their Parents . J Of Educational Psychology V(83) Pp(508-517)
- [233]Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- [234]Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2006). Rural high school teachers' motivational perceptions and practices. Manuscript submitted for publication
- [235]Head, D (1992): Learned Helplessness In Children With Visual Handcars: A Pilot Study Of Expectations, Persistence And Attributions Special Education Programs, Washington, D. C.
- [236]Heckhausen, J. & Schulz. R (1993): Optimization By Selection And Compensation: Balancing Primary And Secondary Control In Life-Span Development *International Journal Of Behavioral Development* V(287-303).
- [237]Henley , m (1996): teaching self – control to young children . reaching today s youth : the community circle of caring journal v(1) n (1) pp(13-16)
- [238]Henley , m (1997) : teaching students to overcome frustration . reaching today s youth : the community circle of caring journal . 1 , (2) ; 23- 26
- [239]Henson, K, T, Eller, B.F (1999): Educational Psychology For Effective Teaching Wads Worth Publishing Company U.S.A. .

- [240] Hiroto, D.S, & Seligman, M., E., P.. (1975): Generality Of Learned Helplessness In Man: Journal Of Personality And Social Psychology. V (31) N (2) Pp (311-327).
- [241] Hiroto, D. S. (1974). Locus Of Control And Learned Helplessness. Journal Of Experimental Psychology, 102, 187-193.
- [242] Hokoda, A & Fincham, F.D (1995): Origins Of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family, Journal Of Educational Psychology ,87 (3) Pp (375-385).
- [243] Hokoda, A. & Newton, T. (1996). Parents' Influence On Their Gifted Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns, Unpublished Manuscript.
- [244] Hokoda, A. (1993). Parents' Influence On Children's Social Cognitions And Behaviors With Peers, Unpublished Manuscript, Supervised By Dr. Steve Asher.
- [245] Hokoda, A. (1999). Children Who Witness Domestic Violence. Presented At Domestic Violence 2000 Update: New Trends For Custody Evaluators And Clinicians, Relationship Violence Training Institute. San Diego.
- [246] Hokoda, A. (2000). Children Exposed To Domestic Violence: An Overview Of Problems And Treatment Programs. Presented At The YWCA Domestic Violence Institute. San Diego, California.
- [247] Hokoda, A. J., & Fincham, F. D. (1987). A Longitudinal Study Of Social Learned Helplessness: Relationships Among Social-Cognitive Processes, Social Behaviors, Affect, And Sociometric Status In Children, Unpublished Manuscript.
- [248] Hokoda, A. J., Fincham, F. D., & Diener, C. I. (1989). The Effects Of Social Comparison Information On Learned Helpless And Mastery Oriented Children In

Achievement Settings. *European Journal Of Social Psychology*, 19, 527-542.

- [249]Hokoda, A. J., Sanders, R. Jr., & Fincham, F. D. (1987). Comparing Mother's Achievement-Related Beliefs To Their Child's Achievement Patterns In Academic Settings. Presented At The Midwestern Psychological Association, Chicago, Illinois.
- [250]Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins Of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family. *Journal Of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- [251]Hoy, C (1986): Preventing Learned Helplessness: Academic Therapy V(22) N(1) Pp(11-18).
- [252]Hyman , G, D & Dweck , C.S & Cain , K (1992) : Young Children 'S Vulnerability To Self - Blame And Helplessness , *Child Development* V (63) Pp(401-415)
- [253]Jackson L. A & Lorance .D: T (1979): Is "Refinement" Of Attribution Theory Necessary To Accommodate The Learned Helplessness Reformulation? A Critique Of The Reformulation Of Abramson Seligman And Teasdale *Journal Of Abnormal Psychology* V(88) N(6) Pp(681-682) .
- [254]Jim, M. (1999). Building a facet-Based, diagnostic assessment system for improving science and mathematics learning classrooms. (abstract, Retrieved Dec 11, 2002).
- [255]Johnson, D.S (1981): Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions And Self-Concept, *Journal Of Educational Psychology* V (73) N (2) Pp (174-180).
- [256]Jones, S. L., Nation, J. Ft., & Massad, P. (1977). Immunization Against Learned Helplessness In Man. *Journal Of Abnormal Psychology*, 86, 75—83.

- [257] Kamins , M & Dweck , C.S (2000) : Person Vs Process Praise And Criticism : Implication For Contingent Self – Worth And Coping . Developmental Psychology , (5) 87 Pp(45-59)
- [258] Kanfer ; f .h & Goldstein , a .p (1984) : helping people change : text book of methods ., inc : programming press teaching ,
- [259] Kaplan, L.S & Geoffroy, K.E(1993): Copout Or Burnout ? Counseling Strategies To Reduce Stress In Gifted Students. The School Counselor, March, V(40) Pp(247-252).
- [260] Kaplan, R. M. (1984). The Connection Between Clinical Health Promotion And Health Status. American Psychologist, 39, 755-765.
- [261] Kaplan,L.S(1995): Self-Esteem Is Not Our National Wonder Drug, The School Counselor May , 42 : PP(341-345).
- [262] Klein ,D& Seligman ,M.E.P (1976) : Reversal Of Deficits In Learned Helplessness And Depression : J Of Abnormal Psycho V(85) N(1) Pp(11-26)
- [263] Klinger, E. (1975). Consequences Of Commitment To And Disengagement From Incentives. Psychological Review,'82, 1-25.
- [264] Kobasa , S .C (1979) : Stress Ful Life Events Personality And Health : A Inquiry Into Hardiness: J Of Personality And Social Psycho V (42) N (1) Pp (168- 177)
- [265] Kobasa , S .C (1982) : Commitment And Coping In Stress Resistance Among Lawyers : J Of Personality And Social Psycho V (43) N (4) Pp (707-717)
- [266] Kofta , M . & Sedek , G (1989): Repeated Failure : A Source Of Helplessness Or Factor Irrelevant To Its Emergence : Journal Of Experimental Psychology :General 118, 3-12 .

- [267] Krantz, D. S. (1980). Cognitive Processes And Recovery From Heart Attack: A Review And Theoretical Analysis. *Journal Of Human Stress*, 6. 27-38.
- [268] Kuhl J (1985) : Volitional Mediators Of Cognition - Behavior Consistency : Self - Regulatory Processes And Action Versus State Orientation . In J . Kuhl & J . Beckman (Eds) . *Action Control : From Cognition To Behavior* (Pp. 101-128) New York : Springer - Yerla
- [269] Kuhl, T., (1981): Motivational As Functional Helplessness, The Moderating Effect On State Versus Action Orientation , *Journal Of Personality And Social Psychology* V(40) N(2) Pp(155-170)
- [270] Kurtz , B.F &Borkowski , J .G (1984) : Children S Metacognition Exploring Relations Among Knowledge Process And Motivational Variables , *Journal Of Expermeental Child Psychology* , 37, 335-354
- [271] Kutsick, K & Jackson, A.L (1988): Enhancing Self-Efficacy In Minority Youth: A Group Technique: *Psychology In The Schools* V (25) April Pp (183-186).
- [272] Lamarine , R (1990): Teaching Children To Think Rationally , *Journal Of Instructional Psychology* , 17, 2 , 75-80 .
- [273] Larry, B. (1992): Attribution Styles Of High School Students And High School Dropouts: *Diss. Abs. Inter.* V (53) N (1) PP (43) A.
- [274] Lazarus, R. S. (1993). *Coping Theory And Research: Past, Present, And Future.* *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- [275] Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, And Coping.* New York: Springer. A. Chapter 1: The Stress Concept In The Life Sciences, Pp. 1-21.

- [276] Lepper , M, R & Hodell , N (1989): Intrinsic Motivation In The Classroom . In C Ames & R , Ames (Eds) Research On Motivation In Education : Vol . 3 Goals And Cognition : San Diego : Academic Press .
- [277] Licht, B.G & Dweck, C.S (1984): Determinants Of Academic Achievement: The Interaction Of Children's Achievement Orientations With Skill Area Developmental Psychology V(20) PP(628-636).
- [278] Liu, T.,J & Steele, C.M (1986): Attributional Analysis As Self-Affirmation: Jo. Of Pers. And Soc. Psy. . V(51) N(3) Pp(531-540).
- [279] Losier G,F & Vallerond, R ,J (1997): The Temporal Relationship Between Perceived Competence And Self-Determined Motivation, The Journal Of Social Psychology V(134) N(6) Pp(793-801).
- [280] Lucow , J . P & Crow , E . K & Kohn ,J .P (1985) : Learned Helplessness : Perceived Effects Of Ability And Effect On Academic Performance Among (EH) And (LD/EH) Children : J Of Learning Disabilities V(18) N (8) Pp(470-474)
- [281] Maccoby , E (1980): Social Development .New York : Harcourt Brace Jovanovich Publishers
- [282] Maddux , J.E ; Stanly , M.A & Manning , M.M (1987): Self -Efficacy Theory And Research : Applications In Clinical And A Social Cognitive Theory , Englewood Cliffs , Nj : Rentice Hall
- [283] Maddux ,J.E& Meier .L.J (1995): Self- Efficacy And Depressions In : Maddux, J.E (Ed) Self- Efficacy Aadaptation And Adjustment . Plenum Press
- [284] Markus ,H (1977) : : Self - Schemata And Processing Information About The Self . J Of Personality And Social Psycho . V(35) Pp(63-78)

- [285] Mantzicopoulos, P (1990): Coping With School Failure: Characteristics Of Employing Successful And Unsuccessful Coping Strategies: Psychology In The School V(27) Pp(138-143).
- [286] Mantzicopoulos, P(1997):How Do Children Cope With School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Children's Coping Strategies Psychology In The School V(3e4) N(4) Pp(229-237).
- [287] Marks, S. B(1998): Under Standing And Preventing Learned - Helplessness In Children Who Are Congenitally Deaf-Blind Journal Of Visual Impairment & Blandness V(92) N(3) Pp(200-211).
- [288] Markus, H.& Nurius, P(1986): Possible Selves: American Psychologist V(41) Pp(954-969).
- [289] Marsh, H,W (1991): Failure Of High Ability High School To Deliver Academic Benefits Commensurate With Their Students Ability Levels. American Educational Research Journal V(28) Pp(445-480).
- [290] Mazur , J . E (1998): Learning And Behavior (4) Edition, Preentice Hall, New Jersey , U . S. A
- [291] Mcadoo, J.L (1997) : The Roles Of American Fathers In The Socialization Of Their Children . In Mcadoo , H.P (Ed) , Black Families (3 Rd Ed Pp(183- 197) . Newbury Park .
- [292] Meece , J. Blumenfeld , P . & Hoyle , R (1988): Students Gool Orientation And Cognitive Engagement In Classroom Activities , Journal Of Educational Psychology V(80) Pp(514-523).
- [293] Mensch, B. S., Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. Educational Psychology Review, 16(1), 9-33
- [294] Metalsky, G.I, Joiner, T.E, Tammy ,J,S & Abramson, L.Y (1993): Depressive Reactions, To Failure In Naturalistic Setting: A Test Of The Hopelessness And Self-Esteem Theories Of Depression , J O. Abno. Psy. V(102) N(1) Pp(101-109).

- [295] Middleton, M.J & Midgley, C (1997): -Avoiding The Demonstration Of Lack Of Ability: An Underexplored Aspect Of Goal Theory. J .Of Educational Psychology V(89) N(4) Pp(710-718).
- [296] Midgley, C & Arunkumar, R & Urdan, T.C (1996): "If I Don't Do Well Tomorrow , There's A Reason" Predictors Of Adolescents Use Of Academic Self-Handicapping Strategies Jou. Of . Ed. Psy. V(88) N(3) Pp(423-434).
- [297] Mikulincer, M, Kedem, P & Zilcha- Segal, H(1989): Learned Helplessness Reactance On Cue Utilization Journal Of Research In Personality V(23) Pp(235-247)
- [298] Mikulincer, M. (1988): A Case Study Of Three Theories Of Learned Helplessness: The Role Of Test Importance. Motivation And Emotion, 12,371-384.
- [299] Mikulincer, M. (1988): Freedom Of Choice, Control , And Learned Helplessness . Journal Of Clinical And Social Psychology, 7,203-213.
- [300] Mikulincer, M. (1988): The Relation Between Stable\Unstable Attribution And Learned. British Journal Of Social Psychology, 27,221-
- [301] Mikulincer, M. (1989) Cognitive Interference And Learned Helplessness: The Effects Of Off-Task Cognitions On Performance Following Unsolvble Problems .Journal Of Personality And Social Psychology , 57,129-135.
- [302] Mikulincer, M. (1989): Coping And Learned Helplessness: Effects Of Coping Strategies On Performance Following Unsolve Problems European Journal Of Personality, 3,181-194.
- [303] Mikulincer, M. (1989b). Causal Attribution, Coping Strategies, And Learned Helplessness. Cognitive Jtlserapy And Research. 13. 565—582.

- [304]Mikulincer, M. (1989d). Learned Helplessness And Egotism: Effects Of Internal/External Attribution On Performance Following Unsolvable Problems. *British Journal Of Social Psychology*, 28, 17—29.
- [305]Mikulincer, M., & Ben-Artzi, E. (1990). Lay Theories Of Emotion. Unpublished Manuscript, Bar-Dan University.
- [306]Mikulincer, M. & Caspy, T. (1986). The Conceptualization Of Helplessness: I. A Phenomenological Structural Analysis. *Motivation And Emotion*. 10. 263—278.
- [307]Mikulincer, M. (1990). Joint Influence Of Prior Beliefs And Current Situational Information On Stable And Unstable Attributions. *Journal Of Social Psychology*. 130, 739—753.
- [308]Milkulincer, M (1994): Human Learned Helplessness: A Coping Perception Pb Plenum Press: New York .
- [309]Miller, I. W. & Norman, W. H. (1979). Learned Helplessness In Humans: A Review And Attribution Theory Model. *Psychological Bulletin*, 86, 93—118.
- [310]Miller, I.W & Norman, W.H(1981): Effects Of Attributions For Success On The Alleviation Of Learned Helplessness And Depression. *Journal Of Abnormal Psychology* V(90) N(3) Pp(113-124).
- [311]Miller, I.W & Seligman ,M.E.P (1975) : Depression And Learned Helplessness In Man : *J Of Abnormal Psycho* V (84) N(3) Pp(228-238) .
- [312]Miller, W.,M. (2001). Using test lets to identify cognitive domains measured by a Kindergarten diagnostiv assessment. ERIC Document Reproduction Service, (Abstract), ED456129.
- [313]Moneta, G & Csikszentmihali, M (1996): The Effect Of Perceived Challenges And Skills On The Quality Of Subjective Experience, *Jo. Of . Personality* V(64) N(2) Pp(275-290).

- [314] Mongrain , M (1998) : Parental Representations And Support – Seeking Behaviors To Dependency And Self – Criticism , Journal Of Personality , V(66) Pp(151- 172)
- [315] Mueller , C.M & Dweck ,C,S (1998) : Intelligence : Malleability Motivation And Performance , Journal Of Personality And Social Psychology , 75 , Pp(33-52)
- [316] Myers , d .g & diener , e . d (1995): who is happy ? psychological science v(6) : pp(10-19)
- [317] Myers, D.G (1988) : Social Psychology The Magrow-Hill Companies New York, San Francisco
- [318] Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000a). Students state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages. Psychological Reports, 87, 291-294.
- [319] Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000b). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. Communication Research Reports, 17, 1-12
- [320] Nathawat, S.S, Singh, R & Singh,B(1997): The Effects Of Need For Achievement On Attributional Style The Journal Of Social Psychology V(137) N(1) Pp(55-62).
- [321] Nation, J.R & Massad, P(1978): Persistence Training: A Partial Reinforcement Procedure For Reversing Learned Helplessness And Depression. Jo. Of Experimental Psychology: General V(107) N(4) PP(436-451).
- [322] Newman , R (1990) : Children S Help – Seeking In The Classroom : The Role Of Motivational Factors And Attitudes , Journal Of Educational Psychology, 82 (71- 80)
- [323] Niaz , M . (1989) : The relation between M – demand algorithms and problem solving a Neo – piagetion analysis . journal of Chemical Education , 6 , (5) , 422 – 424 .

- [324]Nichols, J.D & Steffy, B.E(1999): An Evaluation Of Success In An Alternative Learning Programme: Motivational Impact Versus Completion Rate, Educational Review V(51) N(3) Pp(207-219).
- [325]Nichols, J.D & Utesch, W(1998): An Alternative Learning Program: Effects On Student Motivation And Self-Esteem : The Journal Of Educational Research V(91) N(5) Pp(272-278).
- [326]Nolen , S.B (1988) : Reasons For Studying : Motivational Orientations And Study Strategies . Cognition And Instruction , 5 (269- 287)
- [327]Nolen-Hoeksema, S (1990) : Sex Differences In Depression Stanford : Stanford University Press.
- [328]Nolen-Hoeksema, S., Girgus. S & Seligman , M. E.,P., (2005): Learned Helplessness In Children : A Longitudinal Study Of Depression. Achievement And Explanatory Style :Journal Of Personality And Social Psychology ,51 (4) Pp (435-442).
- [329]Nottingham , e(2000) : coping with stress : athinking strait approach stress management . published by university com lincolon , ne.
- [330]O'Donohue ,W (1998) : Learning And Behavior Therapy , Allyn & Bacon , London , Toronto
- [331]Olinger, L.J.Kuiper, N.A &Shaw, B.F .(1987): Dysfunctional Attitudes And Stress Full Life Events : An Interactive Model Of Depression, Cognitive Therapy And Research V(11) N(1) Pp(25-40).
- [332]Orbach ,I,& Hados ,2 (1982) : The Elimination of learned Helplessness deficits as a function of induced self -esteem ,journal of research in personality (16) no (4) PP (511-523)
- [333]Ormrod, J ,E , (1998) : Educational Psychology , Developing Learners , Second Edition , Upper Saddi. River , New Jersey Columbus Obio .

- [334] Pajares, F (1996): Self-Efficacy Beliefs In Academic Settings Review Of Educational Research V(66) N(4) Pp(543-578).
- [335] Pendell , D & Tollefson ,N & Fine M(1980) : Interaction Of Locus Of Control Orientation And The Performance Of Learning Disabled Adolescents . J . Of Learning Disabilities N (2) PP(32-35)
- [336] Perry, R.P (1999): Teaching For Success: Assisting Helpless Students In Their Academic Development: Education Canada V (39) N(1) PP(16-19).
- [337] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1993): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. NEW -York. Oxford University Presses.
- [338] Peterson, C., & Maier, S., F., & Seligman, M., E., P., (1995): Learned Helplessness A Theory For The Age Of Personal Control. New York. Oxford University Presses.
- [339] Peterson, C., & Villanova, P., (1988): An Expended Attributional Style Questiannaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) PP(87-89).
- [340] Peterson, C., (1979): Uncontrollability And Self Blame In Depression Investigation Questionnaire: Journal Of Abnormal Psychology V(97) N(1) Pp(87-89).
- [341] Peterson, C., Semmel, A., Vanbaeyer.C., Abramson L.Y., Metalsky, G., & Seligman M.I, E., P., (1982): The Attributional Style Questionnaire Cognitive Therapy And Research V(6) N(3) Pp(187-299).
- [342] Phillips , D.A (1984) : The Illusion Of Incompetence Among Academically Competent Children , Child Development , 55 , Pp(2000- 2016)
- [343] Phillips , D.A (1987): Socialization Of Perceived Academic Competence Among Highly Competent Children, Child Development , 58 , Pp)1308- 1320)

- [344] Phillips, D. a., Ruth. T. E., & Wagner, L. M. (1993). Psychology And Survival. *Lancet*, 342, 1142-1145.
- [345] Phillips, J. M. & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 792-802.
- [346] Pillow , D.R ; West , S.G & Reich ,J.W(1991): Attributional Style In Relation To Self –Esteem And Depression : Mediatonal And Interactive Models , *Journal Of Research In Personality* , 15 (3) Pp(57- 69)
- [347] Pintrich , P & Degroot , E (1990) : Motivational And – Regulated Learning Components' Of Classroom Academic Performance *Journal Of Educational Psychology* (82) N (1) (33- 40)
- [348] Pittman, T.S & Pittman, N.L (1980): Deprivation Of Control And The Attribution Process: *J. Of Pers. And Soc. Psy.* V (39) Pp(377-389).
- [349] Priddy, J .M (1982): Overcoming Learned Helplessness In Elderly Clients: Skills Training For Service Providers, *Educational Gerontology* V (8) N (5) Pp (7 - 18) Sep - Oct , 1982 .
- [350] Qian , G(1994): Overcoming Naïve The Recourse In Secondary School Students, Learned Science Concepts From Text: The Role Of Immature Epistemological Beliefs And Learned Helplessness : *Dis. Abs. Inter* V(54) N(10) P(3708) A April
- [351] Rehm , L. B(1977): A. Self-Control Models Of Depression Behavior Therapy V(8) Pp(787-804)
- [352] Rosenbaum, A.J (1987): Coping Strategies, Self-Perceptions, Hopelessness, And Perceived Family Environments In Depressed And Suicidal Children, *Journal Of Consulting And Clinical Psychology* V(55) N(3) Pp(361-366).

- [353] Roth ,S . (1980): A Revised Model Of Learned Helplessness In Humans. Journal Of Personality V(48) Pp(103-133)
- [354] Roth ,S& Kubal , L ,L (1975) : Effects Of Noncontingent Reinforcement On Tasks Of Differing Importance : Facilitation And Learned Helplessness , J Of Pers And Social Psycho V(32) Pp (680-691)
- [355] Rothbaum F., Weisy, J., R., & Snyder S.S (1982): Changing The World And Changing The Self: A Two Process Model Of Perceived Control: Journal Of Personality And Social Psychology V(42) Pp(5-37) .
- [356] Roueche, J .E & Mink, O .G (1982): Overcoming Learned Helplessness In Community College Students, Jou Of Developmental & Remedial Education: V (5) N(3) Pp (2-5) Spr 1982 .
- [357] Ruth, W .J (1994): Goal Setting, Responsibility Training, And Fixed Ratio Reinforcement: Ten-Month Application To Students With Emotional Disturbance In Public School Setting. Psychology In The School V(31) April Pp(146-155).
- [358] Ryan , A & Hicks,L (Social Goals , Academic Goals And Avoiding Seeking Help In The Classroom , Journal Of Early Adolescence , 17 (152- 181)
- [359] Ryan , R. & Golnick , w .(1986): origins and pawns in the classroom : self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions . journal of personality and Soc. Psycho. V (50) PP (350-358)
- [360] Ryan, A.M & pintrich, P.R (1997): "should I ask for help ? " the role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class, Jo of educational psychology v(89) n(2) pp(329-341)
- [361] Saffici, c(1996): the relationship of hardiness efficacy and locus of control to the work motivation of students teachers diss. Abs. Inter v(57) n(8) p(3463)A.

- [362] Saks, A.M (1995) longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment, *j.of applied psychology* v(80) n(2) pp(211-225).
- [363] Schmitz, B, & Skinner, E (1993): Perceived Control, Effort And Academic Performance: Interindividual Intraindividual And Multivariate Time- Series Analyses: *Journal Of Personality And Social Psychology* V (64) N(6) Pp(1010-1028) .
- [364] Schneewind , K . A (1999) : Impact Of Family Processes On Control Beliefs , In (A, Bandura , 1999 : Self – Efficacy In Changing Societies) Cambridge University
- [365] Schrow G & Aplin, B(1998): Teacher Preferences For Mastery- Oriented Students, *V(91) N(4) Pp(215-220)*.
- [366] Schulz, R., & Decker, S. (1985). Long-Term Adujstment To Physical Disability: The Role Of Social Support, Perceived Control And Self-Blame. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 48, 1162-1172.
- [367] Schunk ,D.H (1996): Goal And Self -Evaluative Influences During Children S Cognitive Skill Learning , *American Educational Research* V(33) Pp(359-382)
- [368] Schunk ,D.H & Rice ,J.M (1993):Strategy Fading And Progress Feedback: Effects On Self - Efficacy And Comprehension Among Students Receiving Remedial Services , *Jou Of Special Education* V (27) Pp (257-267)
- [369] Schunk, D .H (1981): Modeling And Attritional Feedback Effects On Children's Achievement A Self-Efficacy Analysis. *Journal Of Educational Psychology* , V(74) PP(93-105)
- [370] Schunk, D. (1985). Self-Efficacy And School Learning. *Psychology In The Schools*. 22, 208—223.

- [371] Schunk, D., H., (1982): Effects Of Effort Attributional Feedback On Children's Perceived Self-Efficacy And Achievement: Journal Of Educational Psychology V (74) N (6) PP (548-556).
- [372] Schunk, D., H., (1983): Ability Versus Efforts Attributional (Feedback Differential Effect) Self-Efficacy And Achievement Journal Of Educational Psychology V (75) N (6) PP (848-856).
- [373] Schunk, D., H. (1984): Sequential Attributional Feedback And Children's Achievement Behaviors, Jour Of Educational Psychology V (76) PP(1159-1169)
- [374] Schunk, D.H (1987): Peer Models And Children's Behavioral Change.. Review Of Educational Research V (57), Pp (149 - 174)
- [375] Seligman & I. Garber (1980.), Human Helplessness: Theory And Application. New York: Academic Press.
- [376] Seligman, M.E P; Peterson, C ; Kaslow, N ; Tanenbaum, R ; Alloy, L.B & Abramson, L.Y (1984) : Attributional Style And Depressive Symptoms Among Children. J Of Abnormal Psychology, V(93), Pp(235-238)
- [377] Seligman, M.E.P & Csikszentmiholy, M (2000): Positive Psychology : An Introduction : American Psychologist, 55 (1) Pp (5-14)
- [378] Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure To Escape Traumatic Shock. Journal Of Experimental Psychology. 74, 1—9.
- [379] Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Solomon, R. L. (1971). Unpredictable And Uncontrollable Aversive Events. In F. R. Bnzsh (Ed.), Aversive Conditioning And Learning. New York: Academic Press.
- [380] Seligman, M. E. P., Maier, S. F., & Geer, I. (1968). The Alleviation Of Learned Helplessness In The Dog.

- [381] Seligman, M., E., P, (1975): Helplessness: On Depression Developments. And Death. San Francisco: Freeman.
- [382] Seligman, M., E., P, (2000): Helplessness: On Depression Developments, And Death. San Francisco: Freeman.
- [383] Seligman, M.E.P & Schulman , P (1986) : Explanatory Style As Predictor Of Productivity And Quitting Among Life Insurance Agents , J Of Person And Social Psycho V(50) Pp(832-838)
- [384] Seligman, M.E.P (1998): Learned Optimism, Pocket Books New York, Ny
- [385] Seligman. M. E. P., Nolen-Hoekema, S., Thornton. N., & Thornton, K. M. (1990). Explanatory Style As A Mechanism Of Disappointing Athletic Performance. Psychological Science, 1, 143—146.
- [386] Skaalvik , E.M (1997) : Self - Enhancing And Self - Defeating Ego Orientations : Relations With Task And Avoidance Orientation Achievement , Self - Perceptions And Anxiety . J Of Education Psychology , V (89) Pp (71- 81) .
- [387] Skinner, E.A (1986): The Origins Of Young Children's Perceived Control: Mother Contingent And Sensitive Behavioral Development V (9) Pp (359-382).
- [388] Smith, T.W(1988): Cognitive Distortion In Rheumatoid Arthritis : Relation To Depression And Disability: Journal Of Consulting And Clinical Psychology V(56) N(3) PP(412-416).
- [389] Snyder,C,R,& Higgins, R., L.,(1988): Excuses Their Effective Role In The Negation Of Reality Psychology Bulletin. V(104) N(1) PP(23-35).
- [390] Snyder,M.,L.,& Frankel, A.,(1989): Egotism Versus Learned Helplessness As An Explanation For The

Unsolvable Problem Effect : Comment On Kofta And Sedek(1989): Journal Of Experimental Psychology (General) V(118) N(4) PP(409-412).

- [391] Soraci, S.A(1986): Differential Attention Functioning In Learned - Helpless And Mastery- Oriented Children Paper Presented At The Annual Convention Of The American Psychological Association (94th Washington .D. C, Aug 22-26, 1986).
- [392] Sowe, C.J(1992): Understanding Clients Perceptions Of Stress Journal Of Counseling And Development V(71) N(2) PP(179-183).
- [393] Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 724-738.
- [394] Stenberg , J (1999): Cognitive Psychology , New York , Harcoyrt Brace College Publishers
- [395] Stipek , D.J (1993): Motivation To Learn From Tyeory To Practice (2nd Ed)) Needham Heights , Ma : Allyn & Bacon .
- [396] Stipek, D & Gralinsk, H (1996) : Children's Theories Of Intelligence And School Performance Journal Of Educational Psychology V (88) PP(397- 407)
- [397] Stipek, D & Kowalski, P. (1989): Learned Helplessness In Task - Orienting Versus Performance -Orienting Testing Conditions Journal Of Educational Psychology ,81: 384-391
- [398] Stipek, D (1998): Motivation To Learn, Library Of Congress.Catalog Card, U. S. A
- [399] Stipek,D.J.,&Kowalski,P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performanceorienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391

- [400] Swanson , h.l(1996): classification and dynamic assessment of children with learning disabilities . focus on exceptional children 28 (9) (pp 10-20)
- [401] Swanson ,h.l.&alexnder ,j.e(1997) : cognitive process as predictors of word recognition and reading comprehension in learning disabled and skilled readers : revisiting the specificity hypothesis " : journal of learning disabilities . 89(1) pp(124-158)
- [402] Sweeney, S., P.,& Anderson , K., & Bailey , S(1986): Attributional Style In Depression : A Meta- Analysis : Journal Of Personality And Social Psychology V(50) Pp(974-991
- [403] Tennen, H., (1982): A Review Of Cognitive Mediators In Learned Helplessness: Journal Of Personality V (50) PP (226-241).
- [404] Tessler ,R.C & Schwartz , S.H (1992) : help- seeking , self- esteem and achievement motivation : an attributional analysis . Journal of personality and social psychology , 21 (318- 326)
- [405] Thompson, T (1993): Characteristics Of Self- Worth Protection In Achievement Behavior: British J. Of EDU. Psy. , V(63) PP(469-488).
- [406] Thompson, T, Davidson, J. A &Barber, J.G (1995): Self-Worth Protection In Achievement Motivation: Performance Effects And Attributional Behavior, J. Of Educational Psychology V(87) N(4) PP(598-610).
- [407] Thornton, J. W., & Jacobson, P. D. (1972). The Facilitating Effects Of Prior Inescapable Unavoidable Stress On Intellectual Performance. Psychonomic Science, 26, 185—187.
- [408] Thornton, J. W., & Powell, G. D. (1974). Immunization To And Alleviation Of Learned Helplessness In Man. American Journal Of Psychology. 87, 351—367.

- [409] Torgesen, J.K. (1989): cognitive and behavioral characteristics of children with learning disabilities : concluding comments " journal of learning disabilities . 22 (3) pp(166-168)
- [410] voyce, J. A. (1996): an investigation of the relationship among attributional predictory of coping with real life events by chemically dependent in patients , diss . Abs . Inter v (57) n(8) p(3407) a, 1997
- [411] Webb, W. (1993): Cognitive Behavior Therapy With Children Of Alcoholics, The School Counselor, V(40) PP(120-127).
- [412] Weiner, B. (1986): An Attributional Theory Of Motivation And Emotion- New York -Berlin Heidelberg. London.
- [413] Weiner, B. (1992): Human Motivation: Metaphors, Theories And Research. U.S.A. Library Of Congress Cataloging- In Publication Data
- [414] Weiner, B. (1994): Integrating Social And Persons The Orgies Of Achievement Striving .Review Of Educational Research V(64) Pp(557-575)
- [415] Werner, D.H. (1979): Cognitive Theory , In Franci , Turner , Social Work Treatment , New York , The Free Press , 2 Nd Ed
- [416] Werth, J.L., Jr., Gordon, J.R., & Johnson, R.R., Jr. (2002). Psychosocial issues near the end of life. *Aging & Mental Health*, 6, 402-412.
- [417] Whisman, M. A. (1995): Mediators And Moderators Of Change In Cognitive Therapy Of Depression, *Psychological* V(11) N(2) Pp.(248-265).
- [418] Williams, A.L. (2006). Perspectives on spirituality at the end of life: A meta-summary. *Palliative & Supportive Care*, 4, 407-417.

- [419] Williams, M.V & Barbar, W. H(1992): The Relationship Of Control And Learned Helplessness In Special Education Students , J. Of Special Education V(16) N(1) Pp(1-12) .
- [420] Wilson . K (1992): Levels Of Learned Helplessness In Abused Woman , Woman & Therapy ,V(13) (4) Pp (53-67)
- [421] Wilson, T.D., & Linville, P.W .(1985) : Improving The Performance Of College Freshmen With Attributional Techniques. Journal Of Personality And Social Psychology, 49, 287-293.
- [422] Winefield, A,H, & Fay, P,M, (1982): Effects Of An Institutional Environment - On Responses To Uncontrollable Outcome, Motivation And Emotion V(6) Pp(103-112).
- [423] Witkowski, T(1997): Performance Level In Situation Of Helplessness Threat And Group Affiliation: Egotistic Mechanisms In Helplessness Deficits:The Journal Of Social Psy V(13) N(2) PP(229-234)
- [424] Woolfolk, A.E(1998): Educational Psychology (U.S.A.) Library Of Congress Cataloging - In - Publication Data .
- [425] Wortman., C .B & Dintzer , L (1978) : Is A Attribution Analysis Of The Learned Helplessness (Abramson , Seligman , Teasdale) Reformulation , J Of Abnormal Psycho V (87) N (1) Pp (75- 90)
- [426] Yu, S. L., & Wolters, C. A. (2002). Issues in the assessment of motivation in students from ethnic minority populations. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 12: New directions in measures and methods (pp. 349-380). Oxford, England: Elsevier Science.

- [427] Zastrow , c (1982) : the practice of social work , new york , dorey press 2 nd ed Werner , h.d (1979): cognitive theory , in franci , turner , social work treatment , new york , the free press , 2nd ed .
- [428] Zimmerman , B. J (1995) : Self - Efficacy And Educational Development . In A , Bandura (Ed) , Self – Efficacy In Changing Societies (Pp202- 231) .New York : Cambridge University Press..
- [429] Zukerman,M (1999):Vulnerability To Psychopathology : A Biosocial Model . Washi
- [430] Zuroff, D, C., (1980): Learned Helplessness In Humans: An Analysis Of Learned Process And The Role Of Individual And Situational Differences: Journal Of Personality And Social Psychology. V(39) N(1) PP(136-146) .

Bibliotheca Alexandrina



0993045



٣٨ - ٤٠ ش سوتير - الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : ٤٨٦٨٠٩٩ - ٤٨٦٣٦٢٩ - ٤٨٥١١٤٣
E-mail:darelgamaaelgedida@hotmail.com